

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
JANIE BÉLIVEAU

L'INFLUENCE DES VALEURS ÉDUCATIVES PARENTALES SUR LES  
ACTIVITÉS ET LES COMPORTEMENTS LUDIQUES DES  
ENFANTS DE 4-5 ANS.

AOÛT 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Plusieurs études, dont celle de Lautrey (1980), se sont intéressées aux différents types de structuration éducative parentale qui favorisent le développement cognitif de l'enfant. D'autres recherches, dont l'étude de Caldwell & Bradley (1979) ont porté sur les caractéristiques de l'environnement qui favorisent le développement intellectuel des enfants. Enfin, des études ont trait au type de structuration éducative parentale ou aux caractéristiques de l'environnement familial concernant les activités ludiques des enfants. Cette recherche vise à approfondir les connaissances sur l'influence des valeurs éducatives parentales sur les activités et comportements ludiques des enfants âgés entre 4 et 5 ans. Elle s'intéresse aux différents types de structuration et d'environnement familial ayant une influence sur les activités ainsi que sur les comportements ludiques.

La première hypothèse avancée est qu'il y a une différence entre les activités ludiques des enfants selon le type de structure éducative parentale. La deuxième hypothèse suggère qu'il y aura une relation entre les relations interpersonnelles des enfants et les indices obtenus quand à l'accord parental concernant les structures éducatives. La troisième hypothèse stipule qu'il existe des différences de comportements ludiques entre les enfants selon le type d'environnement familial où ils vivent.

L'échantillon est constitué de 30 familles bi-parentales habitant la région 04 et ayant un enfant fréquentant au moins trois jours par semaine une garderie de cette région. D'autres critères ont été pris en considération: un nombre égal

de filles et de garçons, le fait que le niveau socio-économique de la famille soit moyen et que les parents soient les parents biologiques de l'enfant.

Les enfants étaient observés à la garderie pendant les périodes de jeu libre. Les comportements et les activités ludiques ont été notés sur une grille d'observation élaborée à partir de la grille de Rubin & Maioni (1975). Ensuite, deux questionnaires étaient complétés au domicile des parents, en présence de l'expérimentateur. Le type de structuration éducative parentale a été mesuré à partir du questionnaire sur la structuration éducative parentale version préscolaire (QSEP) de Palacio-Quintin & Lavoie (1986) et le type d'environnement familial a été mesuré à partir du questionnaire sur les stimulations environnementales (HOME), version préscolaire de Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu & Lavoie (1989).

Les résultats obtenus démontrent que l'échantillon de cette étude est homogène, qu'il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles; l'interprétation des résultats s'est donc faite sur l'ensemble de l'échantillon. Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a pas de différence entre les activités ludiques des enfants (choisir plus souvent un type de jeu fonctionnel ou symbolique, etc.) selon la structure éducative parentale (tel que mesurée par le QSEP) et l'environnement familial (tel que mesuré par le HOME). Cependant les résultats révèlent qu'il existe une relation entre la structure éducative parentale et les comportements ludiques des enfants (stabilité dans les relations interpersonnelles, activité ludique continue, etc.). Il y a aussi une différence selon l'environnement familial (HOME) et les activités ludiques continues des enfants mais il n'y a pas de différence concernant l'attrait des enfants pour les jeux ou jouets nouveaux.

## Table de matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	5
Le jeu.....	6
Définition du jeu.....	7
Historique.....	13
Le jeu au XX <sup>e</sup> siècle.....	15
Structuration familiale et développement de l'enfant.....	20
Environnement familial et développement de l'enfant.....	27
Attitudes parentales, environnement familial et activités ludiques chez l'enfant.....	32
Problématique.....	49
Chapitre II - Description de l'expérience.....	55
Chapitre III - Analyse des résultats.....	78
Méthodes d'analyse.....	79
Résultats.....	80
Chapitre IV - Discussion.....	105
Conclusion.....	124
Appendice A - Environnement pauvre, moyen ou supérieur.....	133

Table de matières (suite)

Appendice B - Grille d'observation.....	135
Appendice C - Description de la grille d'observation.....	137
Appendice D - Liste des jeux symboliques simples, moyennement élaborés, élaborés.....	140
Appendice E - Corrélations entre le Q.I. et le résultat au Home.....	143
Appendice F - Lettre adressée aux parents.....	145
Remerciements.....	147
Références.....	148

### Liste des tableaux

Tableau 1	Description de la population en fonction du sexe et l'âge de l'enfant.....	58
Tableau 2	Nombre de déménagement depuis la naissance de l'enfant.....	59
Tableau 3	Type d'environnement.....	60
Tableau 4	Moyenne d'âge des mères et pères.....	61
Tableau 5	Salaire familial moyen.....	63
Tableau 6	Fréquence du choix de jeu en fonction du sexe de l'enfant.....	81
Tableau 7	Fréquence de l'utilisation des jeux anciens et nouveaux selon le sexe de l'enfant.....	83
Tableau 8	Fréquence de l'utilisation des jeux de façon conventionnelle ou pas selon le sexe de l'enfant.....	84
Tableau 9	Fréquence du contexte de jeu en fonction du sexe de l'enfant.....	86
Tableau 10	Fréquence des comportements ludiques en fonction du sexe de l'enfant.....	87
Tableau 11	Distribution des familles en fonction du résultat total obtenu au Home.....	89

Liste des tableaux (suite)

Tableau 12	Moyennes, écart-types et pourcentage du nombre de réponses aléatoires, souples et rigides données par les mères et pères.....	90
Tableau 13	Distribution des enfants en fonction de leur relation et de l'accord parental au QSEP.....	96
Tableau 14	Fréquence de l'utilisation des trois types de jeu symbolique en fonction de l'accord et du désaccord parental.....	97
Tableau 15	Distribution des enfants en fonction de la continuité dans les activités et le Home.....	99
Tableau 16	Distribution des enfants en fonction de l'utilisation des jeux anciens, nouveaux et le Home.....	100
Tableau 17	Fréquence de l'utilisation des trois types de jeu symbolique en fonction de l'environnement familial.....	101
Tableau 18	Distribution des enfants en fonction de leur relation et de l'environnement familial.....	102
Tableau 19	Fréquence de l'utilisation des trois types de jeu symbolique en fonction de la configuration familiale.....	104



## Introduction

Le nombre croissant de recherches dans le domaine des valeurs éducatives parentales concernant les activités ludiques des enfants montre l'intérêt de notre thème.

Plusieurs recherches ont étudié l'influence des attitudes éducatives parentales sur le développement cognitif de l'enfant. Citons deux recherches longitudinales d'envergure devenues classiques: la Berkeley Growth Study (Bayley, 1933) et la Fel Research Institute (Baldwin, Kalhorn & Breese, 1945; Baker, Nelson & Sontag, 1958). Baldwin (1948, 1949) s'est arrêté sur les différents types de valeurs parentales (valeur démocratique, valeur autocratique...) alors que Lautrey (1980) s'est intéressé à l'influence de la structuration éducative familiale (structuration éducative aléatoire, souple, rigide) sur le développement cognitif des enfants.

Il y a eu aussi les travaux de Bishop & Chase (1971) ainsi que les travaux de Caldwell & Bradley (1979), Bradley & Caldwell (1984) qui ont particulièrement marqué le domaine de la recherche sur les caractéristiques de l'environnement favorisant le développement intellectuel des enfants.

Toutes ces recherches ont amené de nombreux auteurs (Prentice, Manosevitz & Hubbs, 1978; Dainas, 1979; Tauber, 1979; Howes, 1980; Tower, 1981; Barnett & Kleiber, 1984; Hinde, Easton & Meller, 1984; Moore, 1985; Brody, Stoneman & MacKinnon, 1986; Pellegrini & Perlmutter, 1987; Hinde,

1991; Hart, DeWolf, Wozniak & Burts, 1992), de diverses régions du monde, à effectuer des travaux analysant ainsi l'influence des valeurs éducatives parentales ou des stimulations environnementales sur les activités et les comportements ludiques des enfants. Ces auteurs concluent que les valeurs éducatives parentales ou que les stimulations environnementales exercent une influence à différents niveaux: au niveau des croyances des enfants (Prentice et al., 1978; Dainas, 1979), de la prédiction de certains comportements ludiques des enfants (Tauber, 1979; Tower, 1981), des interactions sociales entre les enfants (Brody et al., 1986; Hart et al., 1992), du degré d'intérêt de l'enfant pour un jeu ou jouet (Barnett & Kleiber, 1984; Moore, 1985), du choix des activités ludiques (Tauber, 1979).

Notre recherche tient à approfondir le domaine de l'influence des valeurs éducatives parentales et des stimulations environnementales concernant les activités et les comportements ludiques des enfants québécois francophones âgés entre 4 et 5 ans et provenant d'un milieu socio-économique moyen.

La première partie du premier chapitre de cette étude abordera la notion du jeu, les principales définitions de celui-ci et démontrera son importance en rapport avec le développement de l'enfant. De plus, les principales recherches dans le domaine des attitudes éducatives parentales et de l'environnement familial seront présentées. La deuxième partie présentera une recension des écrits concernant l'influence des attitudes éducatives parentales et de l'environnement familial sur les activités et les comportements ludiques des

enfants. Pour terminer, la formulation des hypothèses viendra préciser le but poursuivi dans cette recherche.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation des principales étapes de la méthode. Il décrira l'expérimentation, la composition de l'échantillon ainsi que les instruments utilisés pour mesurer les attitudes éducatives parentales et les stimulations environnementales.

Le troisième chapitre abordera les méthodes statistiques utilisées et présentera les résultats de cette étude. Ceux-ci seront par la suite repris dans le chapitre portant sur la discussion des résultats. Finalement, les conclusions de l'ensemble de cette étude seront présentées.

## Contexte théorique

Ce chapitre, divisé en deux parties, situe la présente étude dans son contexte théorique. La première partie du chapitre porte sur la notion du jeu. Dans un premier temps, les principales définitions du jeu sont passées en revue, dans un second temps, l'importance du jeu pour le développement de l'enfant sera mise en évidence. Et finalement, une section concernant les attitudes parentales et l'environnement familial sera présentée.

La seconde partie du chapitre présente un relevé des recherches dans le domaine de l'influence des attitudes parentales et de l'environnement familial en rapport avec le développement des enfants et les activités ludiques.

Finalement, le chapitre se termine par la présentation des hypothèses qui viennent préciser le but poursuivi dans cette recherche.

## **LE JEU**

Durant la dernière décennie, il y a eu une augmentation remarquable du nombre de recherches dans le domaine des activités ludiques (des articles, des livres ou des conférences) montrant ainsi l'attention accordée au niveau du jeu dans le domaine de l'éducation.

Même si depuis des années, plusieurs auteurs se sont intéressés au phénomène du jeu chez l'enfant, il n'est pas facile de donner une définition précise du jeu de l'enfant.

En fait, certains auteurs parlent du jeu sous un angle très général et descriptif (Chateau, 1967), d'autres l'entrevoyent comme un outil leur servant davantage à expliquer la justesse de leurs propres théories de l'homme (Erikson, 1940; 1974; Freud, 1967; Piaget, 1976).

Cette recherche ne prétend pas faire un survol de toute la documentation reliée à ce domaine. Elle se bornera à faire un choix des principaux auteurs, essayant de faire ressortir toute la complexité de cette forme d'activité.

## **DEFINITION DU JEU**

Si l'on regarde d'abord au niveau des définitions tirées des dictionnaires, le jeu y est défini comme «une activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure» (Ray-Debove, 1986). Mangourguet, quant à lui, dans Le Petit Larousse (1992), définit le jeu comme «une activité physique ou intellectuelle non imposée et gratuite, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer plaisir». Finalement, dans le dictionnaire de la Psychologie, Sallamy (1993) définit le jeu comme «une activité physique ou mentale sans fin utile, à laquelle on se livre pour le seul plaisir qu'elle procure». Ces définitions n'en demeurent pas moins très générales.

Encore dans un sens large, Brûlé (1974) constate que:

La forme première de l'activité de l'enfant est exercice et jeu: exploration de ses possibilités motrices et sensorielles; découvertes, plaisir de réaliser. Ces mouvements, ces essais renouvelés, perfectionnés, lui sont une source de plaisir. Leur gratuité, leur caractère agréable, sont ceux de l'activité ludique (p.117).

Pour Chateau (1967), le jeu joue un rôle essentiel au niveau de la créativité, de l'éducation, permettant ainsi l'acquisition de nouvelles connaissances. Par conséquent, à travers le jeu, l'affirmation de soi se développe davantage donnant à l'enfant la possibilité de mieux se connaître, d'établir et d'améliorer ses relations interpersonnelles. Le jeu permet d'apercevoir tout l'enfant dans sa vie motrice, affective, sociale ou morale. Il nous renseigne sur les structures mentales successives de l'enfant.

Huizinga (1951) définit le jeu comme:

une action libre, sentie comme «fictive» et située en dehors de la vie courante capable néanmoins d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrit, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel (p. 35).

Selon sa conception, le jeu est une expression de la culture, caractéristique de toute structure sociale. «Toutes les manifestations importantes de la culture sont calquées sur lui et sont tributaires de l'esprit de recherche, du respect de la règle, du détachement que crée et entretient le jeu» (Ajuriaguerra, & Marcelli, 1982).



Du point de vue psychanalytique, Freud (1967) constate (à la suite des observations reliées au jeu du petit Hans) que le jeu permet d'assimiler psychiquement un événement impressionnant, de s'en rendre maître et de renverser ainsi les rôles; l'enfant n'est plus un sujet passif, mais devient acteur. Mélanie Klein (1984) définit le jeu comme une forme de conduite significative au travers de laquelle s'exprime le psychisme inconscient de l'enfant. À travers le jeu, l'angoisse de l'enfant normal peut se transformer en plaisir. L'analyste, en interprétant pour l'enfant ce que son jeu signifie, dénoue le refoulement qui s'exerce contre les fantasmes dissimulés derrière le jeu et libère ces fantasmes qui sont les véritables moteurs du jeu.

Pour Gutton, (1988), le jeu est le mode privilégié de l'expression enfantine. Il n'est pas toujours facile pour l'enfant de mettre des mots sur ses émotions c'est-à-dire de verbaliser ce qu'il vit. Alors, le jeu lui permet de les exprimer.

Lebovici et Manciaux (1987) considèrent le jeu chez l'enfant comme un moyen d'expression privilégié, l'occasion pour l'enfant de maîtriser les choses, de se maîtriser lui-même en suivant son rythme propre et en développant ses capacités de manière progressive. Entre l'enfant et son milieu, le jeu est un processus d'interaction particulièrement riche. Il permet à l'enfant de vérifier les caractéristiques de l'environnement, de se soumettre à des expériences. Non seulement l'enfant intègre ainsi la réalité extérieure, mais il s'efforce aussi de la modifier à son goût et de se l'approprier, s'affirmant comme un sujet actif. Ainsi, lorsqu'il se confronte aux résistances et aux contraintes de son milieu, surtout

lors des étapes les plus intenses de l'apprentissage et de la formation, il peut surmonter ses déceptions et ses peurs en jouant activement les événements qu'il a subi passivement, soit en découvrant des moyens d'actions plus adaptés soit par des actes symboliques. Pour Piaget (1976), le jeu n'est pas seulement une assimilation du réel, il permet aussi une accommodation à la réalité. Il rend possible l'articulation entre les structures sociales et le psychisme. Le jeu est à la fois un plaisir, une activité sérieuse et un langage qui mérite d'être pris au sérieux (Lebovici et Manciaux, 1987).

Gilmore (1966) a évalué les influences respectives des aspects cognitifs du jeu (l'enfant veut jouer avec des nouveaux jouets pour découvrir, apprendre) et des aspects psychanalytiques (l'enfant se sert de jouets pour se libérer de ses angoisses). Il a présenté différents types de jouets à deux groupes d'enfants, âgés de 4 à 11 ans. Le premier groupe était composé d'enfants hospitalisés pour une amygdalectomie et le second groupe équivalent était composé d'écoliers. Certains des jouets présentés, comme un stéthoscope jouet, une seringue, un thermomètre et des ciseaux, étaient reliés à l'expérience de l'hôpital alors que d'autres ne l'étaient pas; certains jouets étaient nouveaux, d'autres familiers.

Tous les enfants observés dans cette étude préféraient les nouveaux jouets aux jouets familiers; les enfants hospitalisés étaient plus portés à opter pour les jouets de nature médicale que les enfants du groupe témoin, mais ils étaient également plus enclins à préférer les nouveaux jouets. Cette étude

illustre l'influence de l'environnement qui caractérise toute la trame de la vie d'un enfant.

Jean Piaget (1976) s'intéressa lui aussi au jeu chez l'enfant, dans le but d'expliquer la compréhension qu'il se faisait du développement cognitif de l'enfant. Pour cet auteur, les expériences accumulées étaient très importantes pour le développement de l'intelligence. Le jeu lui a donc servi d'instrument privilégié. Il a proposé une classification fondée sur la structure du jeu mais qui, en même temps, suit étroitement l'évolution génétique des processus cognitifs.

Le jeune enfant se situant au stade sensori-moteur, se catégorisera selon sa classification au niveau des jeux d'exercices. Les jeux d'exercices, caractéristiques donc de la période sensori-motrice, se situent de la naissance à deux ans environ.

A partir de réactions circulaires primaires (utilisation spontanée des capacités et des fonctions à mesure qu'elles apparaissent), puis secondaires, le bébé cherche grâce au jeu à harmoniser progressivement ses actes aux informations nouvelles reçues et à incorporer ces informations au «savoir comment» et aux moyens de classification (Ajuriaguerra et Marcelli, 1982, p.178).

Les jeux symboliques, qui apparaissent entre 2 ans et 7-8 ans, ajoutent aux jeux d'exercice la dimension du symbolisme et de la fiction, c'est-à-dire la capacité de représenter par des gestes une réalité non actuelle. Selon Piaget (1976) , le jeu symbolique organise la pensée de l'enfant à un stade où il n'a pas encore atteint une maîtrise suffisante du langage. Il permet la manipulation

et même la production d'images mentales au cours desquelles, grâce à la répétition, l'enfant assimile les situations nouvelles.

Les jeux de règles (7-8 ans) marquent la socialisation de l'enfant. Alors que les jeux précédents tendent à décroître avec l'âge, les jeux de règles, au contraire, vont en augmentant, montrant bien l'importance des relations et du code social. Ils subsistent et se développent même durant toute la vie (Piaget, 1976).

Les jeux de «construction, d'assemblage» occupent plutôt une position intermédiaire. Ce type d'activité tient une place entre le jeu et l'adaptation (Piaget, 1976). De fait, cette activité (jeu de construction) comprend à la fois des comportements de manipulations d'objets propre au stade sensori-moteur (fonctionnel) ainsi qu'une forme de pensée symbolique où le sujet peut s'imaginer les résultats qu'il veut atteindre.

Denise Garon (1982) s'est intéressée aux différents jouets des enfants et a élaboré le système *Esar* qui s'appuie sur un plan de classification emprunté au langage psychopédagogique. Ce système comprend un ensemble de catégories générales et spécifiques, disposées dans un ordre cumulatif et hiérarchique. Ces catégories se présentent sous forme d'un répertoire de descripteurs, c'est-à-dire de mots-clés spécialisés servant d'unités d'analyses conformes aux réalités décrites. Le nom même du modèle de classement correspond aux grandes catégories de jeu inspirées de l'approche piagétienne et couvre l'ensemble du développement de l'activité ludique de la petite

enfance, à l'âge adulte. Ce sont les jeux d'exercice, les jeux symboliques, les jeux d'assemblage et les jeux de règle : esar.

C'est la définition du jeu de Denise Garon qui a été retenue parce qu'elle est la plus spécifique puisqu'elle tient compte des trois critères importants qui lui ont permis d'élaborer son système de classification des jouets :

- choisir des activités en toute liberté;
- utiliser le matériel de jeu comme l'enfant le désire;
- ne requérir aucune performance.

Pour elle, le jeu signifie la principale activité de l'enfant, activité durant laquelle l'enfant demeure libre de choisir, d'utiliser les accessoires de son jeu à son gré et n'exige pas de performance (Garon, 1982).

## **HISTORIQUE**

Une première théorie du jeu fut développée par Spencer en 1873 (Ferland, 1989). Selon cet auteur, les différentes espèces animales utilisaient l'ensemble de leurs forces afin de satisfaire leurs besoins primaires et ainsi assurer leur survie. De fait, ils consacraient leur temps aux activités telles que chercher de la nourriture, fuir l'ennemi, chercher un endroit sécuritaire pour se loger et enfin, protéger leur progéniture. La nutrition donnant occasionnellement un surplus d'énergie à l'animal, celui-ci lorsqu'il n'avait pas à se préoccuper de sa survie, simulait alors des comportements qui avaient des

ressemblances avec le jeu. Ceci lui permettait à la fois de liquider cette énergie supplémentaire et d'aiguiser par la même occasion ses facultés de prédation et de reproduction. Donc, ici, le jeu est considéré comme un moyen d'expression et de décharge des forces et énergies inutilisées.

Une deuxième théorie concernait la fonction restauratrice de ce type d'activité. Selon les propos du philosophe allemand Lazarus (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983), le jeu provenait d'un besoin pour la personne, de se relaxer. Ainsi, le jeu était considéré comme une récréation, pour se délivrer des soucis et de la fatigue puisque l'homme mettait beaucoup d'énergie dans des travaux qui demandaient de plus en plus d'attention, de concentration, de rigueur intellectuelle et de dextérité manuelle.

La dernière théorie sur le jeu datant du XIXe siècle est celle de la «récapitulation» de Stanley Hall (Ferland, 1989). Cette théorie part du principe que l'enfance représente d'une façon accélérée, l'évolution de la race humaine. Dans cette optique, les jeux reproduiraient à peu près l'ordre où les activités apparurent dans le passé des hommes. Ainsi, des gestes comme «monter» et «sauter» par exemple, provenaient de l'époque où l'être humain était un animal; l'élevage des animaux correspondait à la période où l'homme devient nomade. Pour continuer cette récapitulation de l'histoire évolutive de l'homme, le stade agraire se reconnaissait par le biais des jeux dans la terre et le sable alors que la période tribale était caractérisée par les jeux de règles, type d'activité le plus évolué de la race humaine. Ainsi le jeu moderne est-il qu'une simple extension de ces comportements ancestraux (Rubin et al., 1983).

## LE JEU AU XX<sup>e</sup> SIECLE

Aujourd'hui, un bon nombre de recherches démontrent que le développement cognitif, physique et psycho-social amène l'enfant à choisir différents types de jeux.

Les jeux évoluent suivant une séquence qui va généralement des jeux d'exercice aux jeux de fiction, puis aux jeux de règles (Piaget, 1976; Coury et Wolfgang, 1984; Saracho, 1984; Lebovici et Manciaux, 1987; Pellegrini et Perlmutter, 1987). A travers ces différentes formes de jeux, l'enfant démontre une variété de comportements qui ont un impact sur son développement cognitif, physique et psycho-social (Bledsoe et Shepherd, 1982; Saracho, 1984).

Pellegrini et Perlmutter (1987) ont fait une étude, démontrant, entre autres, une hiérarchie des jeux. Le but de cette étude était de réexaminer et réduire le nombre de variables individuelles de la matrice «Smilansky-Parten», qui jouait un rôle utile, pratique pour la catégorisation des jeux et qui servait aussi à mesurer les comportements ludiques des enfants. Smilansky (1968) et Parten (1932) se sont intéressés aux aspects cognitifs et sociaux des enfants d'âge préscolaire. Smilansky a étudié les jeux des enfants selon les aspects cognitifs (jeu fonctionnel, jeu de construction, jeu dramatique et jeu de règle) et il suggère que ces catégories de jeu suivent une hiérarchie reliée à l'âge des enfants. Concernant la dimension sociale du jeu, Parten suggère que la

participation sociale des enfants progresse du jeu solitaire au jeu parallèle, pour finalement arriver au jeu de groupe (Pellegrini et Perlmutter, 1987).

Dans l'étude de Pellegrini et Perlmutter (1987), trois facteurs se sont démarqués de l'ensemble des variables. Il y a le «facteur 1» qui démontre un haut niveau de sophistication cognitif dans le jeu des enfants, favorisant alors, l'effet du processus d'accommodation et d'assimilation. Ce facteur se nomme «Dramatique-Constructif». Le «facteur 2» reflète les comportements régressifs et non-engagés dans les jeux. On le nomme jeu «Fonctionnel solitaire». Finalement, dans le «facteur 3» nommé jeu «Fonctionnel-Constructif», on retrouve aussi des comportements solitaires; ici cependant, les enfants sont activement engagés avec les objets. Ce facteur reflète un continuum du jeu fonctionnel au jeu de construction.

Les enfants doivent explorer d'abord les objets (jeu fonctionnel) avant qu'ils puissent s'engager dans des actions cognitives plus élevées, comme des jeux de construction. Donc, les enfants commencent à jouer lorsque la période d'exploration est terminée. De plus, le jeu permet à l'enfant d'explorer de nouvelles combinaisons de conduites et d'idées favorisant chez lui des comportements d'adaptation (Hutt, 1966; Vandenberg, 1980; Pellegrini, 1984; Ferland, 1989). Généralement, les enfants d'âge préscolaire se trouvant au stade des jeux «Construction-Dramatique», ne s'engagent plus dans les jeux fonctionnels puisque ceux-ci se situent à un niveau inférieur. Ils sont considérés comme une forme de jeu étant relativement immature par rapport



aux jeux «Construction-Dramatique» (Pellegrini et Perlmutter, 1987). Ainsi, le jeu évolue suivant un développement séquentiel (Bledsoe et Shepherd, 1982).

Le jeu fonctionnel (courir autour d'une chaise, faire rouler une voiture en avant et en arrière sans comportement de faire-semblant, etc.) demeure la forme la plus primitive de l'activité ludique, précédant le jeu symbolique et les jeux de règles (Coury et Wolfgang, 1984). Ce type de jeu est associé à des exercices sensori-moteurs. Cette forme d'activité décline avec l'âge passant de 53% chez les enfants âgés de 14-30 mois (Rubin et al., 1983) à 14% chez des sujets âgés de 6-7 ans (Hetherington, Cox & Cox, 1979).

Le jeu symbolique «faire-semblant» semble apparaître très tôt chez le jeune enfant. Piaget (1976) observa que l'activité symbolique se faisait d'une façon exclusivement solitaire et ce, dès la première année de vie. Cette forme de jeu devient sociale et interactive à partir de la troisième année de l'enfance pour laisser la place graduellement aux jeux de règles avec l'arrivée de la pensée opératoire concrète (Coury et Wolfgang, 1984).

Le jeu symbolique se retrouve en grande partie chez des enfants dont l'âge varie entre 3 et 6 ans (Hetherington et al., 1979). Les jeux symboliques solitaires représentent entre 1% et 5% de toutes les activités observées en jeux libres (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1983).

Lorsque la participation sociale a lieu en parallèle, le taux du jeu symbolique est de 1,7% chez les sujets âgés de 3 ans (Johnson et Ershler,

1981) et connaît son point culminant chez des enfants âgés de 5 ans, avec 23% (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981). À 6 ans, ce type de jeu diminue et passe à 16% (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1983).

Les jeux «symboliques en groupe» constituent 70% de toute les activités symboliques observées chez les enfants âgés de 3 ans. Ce taux passe entre 74% et 80% à 4 ans (Hetherington et al., 1979; Johnson et Ershler, 1981). Il diminue légèrement chez les sujets âgés de 5 ans se situant alors entre 68% et 71% (Hetherington et al., 1979; Rubin et al., 1983) et diminue d'une façon plus prononcée à l'âge de 6 ans; l'auteur ne fait toutefois pas mention de pourcentage à cet âge (Hetherington et al., 1979). Ainsi, les jeux de «faire-semblant interactif» augmentent avec l'âge et diminuent durant la dernière année de l'enfant en garderie et encore plus au début des premières années à l'école primaire (Ferland, 1989).

En grandissant, l'enfant fait de nombreuses acquisitions. Par exemple, un enfant de 4 ans fonctionne habituellement à un niveau plus élevé qu'un enfant de 3 ans dans tous les aspects de son comportement: moteur, verbal, personnel et social. Il prend plus de place et pas seulement en courant, sautant et grim pant, mais dans les constructions fantaisistes et les «plaisanteries» de son imagerie mentale puisque ce dernier est à la période de la pensée pré-opératoire et qu'il est capable d'une représentation mentale. Gesell et Ilg (1985) disent: «l'enfant est volubile parce que son imagerie est primesautière et aussi parce qu'il veut exprimer ses expériences en une phraséologie plus

souple et plus mûre. Il ne se satisfait pas d'une série de phrases simples comme l'enfant de 3 ans».

Concernant ses activités ludiques, il préfère les jeux en groupe aux jeux solitaires. Il se sert de ses jouets en les jumelant à des actions symboliques diverses. Par exemple, il ajoute des figurines à ses constructions, place des véhicules devant les maisons, il aime les jeux de représentation (de la maison, du magasin, etc.) et recherche les scènes qui demandent des costumes et accessoires. C'est la combinaison du réel et de l'imaginaire (Gesell et Ilg, 1972).

Puisque les jeux sociaux sont plus complets à 4 ans, les compagnons imaginaires cessent de jouer un rôle aussi important qu'auparavant dans la vie quotidienne. Il y a tout de même quelques enfants qui continuent à cet âge, à faire semblant d'être des animaux, mais le jeu imaginaire se rapproche du domaine de la vraisemblance, quand l'enfant joue au docteur, au facteur, au policier. Le jeu imaginaire se rapproche davantage du jeu en groupe que du jeu solitaire.

Enfin, il y a aussi les jeux régis par des règles. Pour être en présence de ce type d'activité, il faut qu'au moins deux personnes soient en compétition, que les conduites des participants soient soumises à un code édicté par d'autres, tout en laissant place au plaisir. Toute forme d'activité, dont les conduites ne sont pas compétitives, est exclue de cette catégorie. Les jeux de règles ne sont présents que dans une très faible proportion durant la période de la pensée pré-

opératoire, soit entre 2% et 4% (Hetherington et al., 1979). Dans la majorité des cas, ils ne se produisent qu'en compagnie d'un adulte.

Finalement, comme nous l'avons souligné auparavant, les jeux de construction, «d'assemblage» occupent plutôt une position intermédiaire.

Les recherches précédentes démontrent très bien l'évolution du jeu chez l'enfant. Ces différentes formes de jeu (jeux d'exercice, de fiction, de règles) permettent à l'enfant d'utiliser une variété de comportements ludiques qui ont un impact sur le développement cognitif, physique et social de ce dernier.

## **STRUCTURATION FAMILIALE ET DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

Certains auteurs se sont intéressés au développement de l'enfant en considérant que différents facteurs pouvaient influencer le développement, tels que des conditions d'ordre matériel, culturel, social, économique, etc. Par exemple, la présence de livres dans la famille, de jeux diversifiés et en quantité suffisante, d'espace adéquat est relié à un bon développement.

Cependant, cette seule présence matérielle ne suffit pas à assurer l'épanouissement de l'enfant; elle doit s'associer à d'autres conditions. Des relations stables et chaleureuses avec les parents, la présence de rapports «démocratiques», de règles de vie, de contacts à l'extérieur avec d'autres adultes et d'autres enfants sont des éléments reliés aux conditions optimales du développement de l'enfant (Reuchlin, 1972).

Un bon nombre de chercheurs soutiennent que les parents représentent l'influence la plus importante dans le développement de l'enfant, surtout au niveau du développement durant les premières années de la vie (Clarke-Stewart, 1979; Vondra, 1987). Certains auteurs vont jusqu'à affirmer que l'éducation parentale est la source fondamentale d'une éducation efficace (Clarke-Stewart, 1979).

Il existe plusieurs types d'influences exercées par les parents auprès de leurs enfants. Parmi ces types d'influences, les attitudes parentales ont été principalement étudiées depuis 1940. L'attitude parentale se définit comme étant «les jugements, les dispositions, les réactions personnelles des parents qui amènent ceux-ci à avoir des comportements définis, selon les situations, envers leurs enfants» (Coderre, 1990).

A partir des années 1960, les recherches sur l'influence des attitudes parentales sont devenues plus nombreuses. Les chercheurs ont exploré le domaine de l'influence des attitudes parentales spécifiquement en relation avec le développement de la socialisation, du tempérament, de l'aspiration sociale, de l'estime de soi et de la cognition de l'enfant.

L'influence des attitudes parentales sur le développement social de l'enfant est certainement le champ qui a été le plus étudié. Certains types d'attitudes parentales ont été notés comme étant reliés au développement social de l'enfant. Parmi ces attitudes, il y a l'affection maternelle (Clarke-Stewart, 1979; Tauber, 1979; Brody et al., 1986), une attitude parentale

autoritaire et chaleureuse, raisonnable, ferme et non-punitif (Tauber, 1979; Barnett et Kleiber, 1984; Brody et al., 1986; Clarke-Stewart, 1988; Hinde, 1991). Par contre, une attitude hostile et rejetante (Malrieu, P., Malrieu, S., & Widlocher, 1973; Clarke-Stewart, 1979) et contrôlante (Clarke-Stewart, 1979; Barnett et Kleiber, 1984; Moore, 1985) est reliée négativement avec le développement social de l'enfant.

Peu de recherches se sont attardées sur l'influence des attitudes parentales concernant le développement du tempérament de l'enfant. Cependant, Kagan et Moss (1962) ont démontré qu'il existe une corrélation entre les comportements de la mère et les réactions des enfants. Par exemple, la dépendance de l'adulte (l'enfant faisant preuve d'une recherche constante d'affection, d'aide et d'une répulsion à se séparer de la mère) est en relation avec deux types d'attitudes manifestées par les mères: l'hyperprotection et les exigences de progrès.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux effets des attitudes parentales sur les aspirations sociales et le développement de l'estime de soi de l'enfant. Ils sont arrivés à la conclusion que la mère influence beaucoup le désir d'accomplissement, de réalisation des garçons par sa tendance à protéger l'enfant puis à exiger beaucoup de lui (Malrieu et al., 1973). D'autres auteurs ont constaté que des élèves qui avaient un père non rejetant, avaient de plus hautes aspirations pour leur avenir (Brody et al., 1986) que ceux qui avaient un père rejetant.

L'influence des attitudes parentales sur le développement cognitif a été étudié dès la fin des années 20. Les recherches les plus importantes ont été effectuées par la *Berkeley Growth Study* (Bayley, 1933) et par la *Fels Research Institute* (Baldwin, Kalhorn & Breese, 1945; Baker, Nelson & Sontag, 1958). À partir de ces recherches, des échelles ont été construites afin de permettre d'évaluer les attitudes parentales. Elles ont été utilisées ou ont inspiré la plupart des chercheurs qui ont travaillé dans ce domaine. Tous les travaux effectués, s'inscrivent dans une conception globale et intuitive des attitudes parentales. Ces travaux n'ont pas de cadre théorique explicite et les auteurs n'ont pas cherché à définir une spécificité d'attitudes parentales par rapport à divers aspects du développement de l'enfant.

C'est Lautrey (1980) qui a innové dans ce champ en rompant avec la tradition d'élaboration de questionnaires sur une base purement intuitive et empirique. Il a été le premier à se baser sur une conception théorique du développement cognitif pour chercher à définir les attitudes parentales qui auraient une influence sur le développement cognitif de l'enfant, et ce, à partir des conditions fondamentales du développement cognitif décrites par Piaget.

Pour Piaget (1967), la personne humaine est vue comme un être dynamique en interaction continue avec l'environnement. L'équilibration est le processus permettant à l'organisme de maintenir un certain équilibre malgré les perturbations que lui crée l'environnement. Pour y arriver, il met en action divers systèmes de régulation. Le système cognitif présente le même besoin d'équilibre que l'organisme en général. Toutefois, lorsqu'il est perturbé,

contrairement à certains organes du corps, il ne cherche pas à retrouver l'état d'équilibre précédent, mais plutôt à trouver une forme d'équilibre améliorée qui lui permet d'assimiler l'élément nouveau de l'environnement. Piaget a désigné cette recherche d'équilibre amélioré par l'expression «équilibration majorante».

De la théorie de Piaget, Lautrey a ressorti deux caractéristiques environnementales générales favorables au développement cognitif:

1- être source de perturbations, c'est-à-dire de résistances aux schèmes d'assimilation du sujet;

2- offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions.

Comme chacune de ces caractéristiques peut être présente ou absente dans l'environnement, Lautrey (1980) a décrit trois types d'environnements possibles.

Dans le premier type d'environnement, nommé *aléatoire* ou faiblement structuré par Lautrey, les événements qui se produisent sont irréguliers et imprévisibles. La caractéristique 1 est très présente, par le manque de régularité des événements, il est donc difficile pour l'enfant de compenser les déséquilibres. Le comportement de l'enfant n'est motivé par aucune règle intelligible de la part des parents.

Un deuxième type d'environnement est dit *rigide*. Cet environnement familial est facilement prévisible et sans surprise car une fois la relation entre l'événement A et l'événement B connue, si A se produit, B se produira



inévitablement. Ce milieu présente des régularités nécessaires aux constructions cognitives (caractéristique 2), mais il présente peu d'événements nouveaux susceptibles de mettre le sujet en situation de déséquilibre. Le comportement de l'enfant obéit aux règles constantes établies par les parents.

L'environnement *souple* constitue le troisième type d'environnement possible. Ce type d'environnement familial permet à la fois les deux conditions. Une régularité du fonctionnement familial est présente (caractéristique 2), mais il arrive parfois, en raison de certaines circonstances, que l'événement B ne se produise pas même si l'événement A a eu lieu, cette relation devenant modulée par un événement perturbateur C (caractéristique 1). La régularité de l'environnement permet donc de procéder à un processus de rééquilibration face à la perturbation C. L'enfant doit observer des règles établies, mais elles peuvent changer selon les circonstances.

Ainsi, à partir du principe de ces trois types d'environnements et des données recueillies au cours d'entretiens auprès d'une cinquantaine de familles, Lautrey a bâti un questionnaire sur les attitudes parentales permettant de vérifier le type de structuration éducative familiale.

Au total, 1086 mères de garçons de 10-11 ans de la région parisienne de niveaux socio-économiques variés, ont répondu à ce questionnaire. Le type de structuration familiale est caractérisé par le nombre de réponses aléatoires, rigides et souples données. Ainsi, les 1086 familles se regroupent en 153

familles à structuration aléatoire, 426 à structuration rigide et 507 familles à structuration souple.

Les familles «aléatoires» sont réparties en deux groupes: 87 avaient un nombre supérieur de réponses aléatoires par rapport aux réponses rigides et aux réponses souples «A>R>S» et 66 familles avaient un nombre de réponses aléatoires supérieur au nombre de réponses souples et rigides «A>S>R».

Les 426 familles à structuration «rigide» se divisent en 355 familles avec un nombre supérieur de réponses rigides par rapport au nombre de réponses souples et aléatoires «R>S>A» et 71 familles dont le nombre de réponses rigides est supérieur au nombre de réponses aléatoires et souples «R>A>S».

Enfin, les 507 familles à structuration «souple» se répartissent comme suit: 144 familles dont le nombre de réponses souples est supérieur au nombre de réponses aléatoires et rigides «S>A>R» et 363 familles dont le nombre de réponses souples est supérieur au nombre de réponses rigides et aléatoires «S>R>A».

L'hypothèse de Lautrey voulant que les enfants, appartenant à une famille à structuration souple, aient un meilleur développement intellectuel, a été confirmée. En effet, il a constaté des liens entre le type de structuration familiale et le développement cognitif. Ses résultats l'ont amené à faire deux constatations:

- les enfants d'un environnement à structuration familiale souple, réorganisent avec plus de facilité un schème pour intégrer une perturbation lorsque cela s'avère nécessaire;
- les enfants dont l'environnement familial est structuré de façon souple atteignent un peu plus tôt les différents stades du développement cognitif.

## **ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

L'environnement familial est un autre facteur qui joue un rôle important au niveau du développement de l'enfant. Au cours des dernières décennies, bon nombre de chercheurs se sont intéressés à ce domaine. Ainsi, un important courant de recherche s'est développé aux Etats-Unis dans le but de stipuler la nature de l'influence de certaines variables «proximales» et celle de certaines variables «distales» sur le développement cognitif du jeune enfant. Par exemple, les variables «proximales» peuvent être le type de stimulation environnementale, le type d'éducation parentale comme l'organisation physique de l'environnement (Wachs, 1978), l'implication de la mère et la tonalité affective des interrelations mère-enfant (Tauber, 1979; Bradley et Caldwell, 1984), etc. alors que les variables «distales» peuvent être les indices démographiques tel que le niveau socio-économique, la race, etc. et les indices de structure comme la configuration familiale, etc.

Certaines recherches démontrent que les caractéristiques sociologiques mesurées à partir des indices socio-économiques ou de classe sociale

représentent une variable importante influant sur le développement de l'enfant. Cependant, il faut retenir que les recherches effectuées ont orienté les chercheurs vers des études plus poussées concernant l'environnement familial car l'utilisation exclusive de ces indices ne permettait pas de définir les mécanismes spécifiques susceptibles d'influencer le développement humain (Caldwell et Bradley, 1979).

Yarrow, Rubenstein & Pederson (1975) ont affirmé que ce n'est pas le fait d'appartenir à une classe sociale particulière qui influence le développement de l'enfant mais plutôt les variables proximales, le type de stimulation et d'éducation qui devaient être pris davantage en considération.

Wachs (1978) a fait une étude examinant le lien entre les paramètres de l'environnement physique, établis à partir des sections I-II-III de l'instrument *Perdue home stimulation inventory* (PHSI) et le développement de l'enfant. La première section consiste à poser à la mère dix questions portant sur les aspects de l'environnement de l'enfant (questions ne faisant pas partie de l'observation). Par exemple, on demande le nombre d'adultes vivant dans la maison, le nombre de fois où l'enfant est gardé par le voisinage, etc..

La deuxième section consiste à coter 13 items à l'aide des observations obtenues sur les caractéristiques considérées comme stimulantes dans la maison de l'enfant. Par exemple, on cote le nombre de décorations dans la chambre de l'enfant, si ces décorations ont changé de place depuis la dernière

observation, le nombre de chambres par rapport au nombre de personnes vivant dans la maison, etc..

La dernière section consiste à mesurer sept items à l'aide d'une prise d'observation de 15 minutes et d'évaluer ces items (par exemple, noter le nombre d'étrangers dans la maison et durant les 15 minutes observer si l'intensité du bruit est élevée).

Wachs (1978) voulait vérifier, à l'aide d'un échantillon de 23 enfants ayant préalablement pris part à un projet longitudinal incluant les mesures de l'environnement physique de l'enfant entre 12 et 24 mois, s'il existait un lien entre les paramètres de l'environnement physique et la performance de l'enfant au Stanford-Binet à 31 mois.

Les résultats démontrent que quelques paramètres de l'environnement physique, tels la présence de jouets audio-visuels et le nombre adéquat de décorations visuelles dans la chambre de l'enfant, ont un lien avec la performance subséquente au Stanford-Binet.

Les résultats de cette recherche montrent qu'il y a une différence selon le sexe, à savoir que le développement des filles est sensible aux paramètres de l'environnement à un plus jeune âge que les garçons et qu'elles sont les seules à être sensibles à la diversité et au changement de leur environnement.

Un groupe de chercheurs, dirigés par Caldwell et Bradley, (1979) a effectué des études faisant ressortir la présence de facteurs qui exercent une influence sur le développement cognitif de l'enfant. Cette démarche les a conduit à l'élaboration d'un instrument de mesure: le *Home* (Home Observation for Measurement of the Environment, Caldwell et Bradley, 1979) qui demeure encore aujourd'hui l'instrument de mesure de l'environnement familial le plus utilisé dans le domaine de la recherche sur le développement du jeune enfant.

Parmi les travaux spécifiques ayant servi de base à la construction du *Home*, Caldwell et Bradley (1979) s'inspirent du travail de Bloom (1964) dont l'oeuvre a servi de base théorique et empirique au développement d'instruments de mesure des mécanismes environnementaux susceptibles d'influencer le développement de l'enfant. Une deuxième grande influence est constituée par le système de codage développé par Barker et Wright (1954) permettant de mesurer de façon précise la séquence et la durée des interactions humaines. La théorie socio-linguistique de Bernstein (1961) sur l'influence des modes de contrôle social et de communication de l'environnement familial sur le développement du langage, représente la quatrième influence. Enfin, l'approche éclectique favorisée par Yarrow et ses collègues (1975) est le cinquième modèle ayant servi d'inspiration pour la construction du *Home*.

Cet instrument de mesure est destiné à nous renseigner sur le niveau et la qualité de stimulation donné à l'enfant dans son milieu. Au départ, le *Home* a été conçu comme un outil de dépistage d'enfants risquant de présenter ultérieurement des retards dans leur développement intellectuel. De plus, les

chercheurs visaient à étudier de façon plus spécifique l'environnement familial de certains groupes particuliers susceptibles de présenter des déficiences dans la qualité de la stimulation fournie (p. ex.: enfants prématurés, enfants présentant une déficience mentale, enfants provenant d'un milieu à revenu bas). Il a aussi été utilisé pour vérifier l'efficacité de programmes d'éducation parentale. Cet instrument se présente sous la forme d'un inventaire composé d'une série d'items représentant différents facteurs de l'environnement familial particulièrement stimulants pour le développement du jeune enfant. Ces facteurs sont: la fréquence et la stabilité des rapports avec l'adulte; l'intensité de la stimulation développementale et verbale; le besoin de reconnaissance; le climat émotionnel; l'évitement de la restriction envers les comportements moteurs et exploratoires; la variété dans le matériel de jeux et, enfin, les indices particuliers reliés à la préoccupation des parents pour la réalisation. L'inventaire est disponible en trois versions: petite enfance (de la naissance à 3 ans), préscolaire (3 à 6 ans) et élémentaire (6 à 10 ans).

Etant donné que le Home vise à mesurer différents processus présents dans l'environnement familial, son administration s'effectue au foyer en présence de la mère ou de son substitut de même que de l'enfant cible qui doit être éveillé au moment de la visite. La forme d'entrevue semi-structurée est préconisée car la cotation d'une partie des items se base sur l'observation directe des interactions mère-enfant tandis que l'autre partie est évaluée en fonction de réponses verbales données par la mère. Plus le résultat du Home obtenu par l'addition des réponses positives est élevé, meilleure est la qualité de l'environnement familial de l'enfant.

## **ATTITUDES PARENTALES, ENVIRONNEMENT FAMILIAL ET ACTIVITE LUDIQUE CHEZ L'ENFANT**

En dépit de la multiplicité et de la complexité des facteurs impliqués dans la relation entre les méthodes éducatives et le comportement des enfants, il existe un certain nombre de recherches portant sur ce thème. Les différences dans les attitudes et les pratiques familiales se reflètent dans la quantité d'activités, d'originalité et de contenu social du jeu des enfants (Baldwin, 1948, 1949; Sears, Maccoby & Levin, 1957).

Millar (1968) souligne les conclusions des études réalisées: les familles, baptisées comme «tolérantes» (attitudes éducatives parentales souples), utilisant des attitudes démocratiques (dans le sens de laisser une place à la souplesse au niveau de l'éducation), avaient des enfants socialement exubérants (d'une manière agressive comme d'une manière amicale), qui avaient tendance à être curieux, originaux et constructifs dans leurs jeux.

Les familles à caractère «autocratique» (attitudes éducatives parentales rigides, exigeant des restrictions précises, sans trop de consultations entre eux, désirant obtenir des enfants une obéissance absolue) tendaient à avoir des enfants tranquilles, pacifiques, obéissants et dont la curiosité, l'originalité et la fantaisie étaient limitées. Ces enfants avaient des jeux beaucoup plus tranquilles et pacifiques (jeux qui ne dérangent pas).



Ceci est confirmé par Millar (1968) pour qui, une attitude surprotectrice ainsi qu'une tendance à traiter les enfants en bébé, engendrent chez ces derniers un manque d'adresse physique et l'évitement de tous les jeux comportant certains risques physiques.

Une étude mettant en relation les punitions et les frustrations avec les comportements ludiques, montre que les enfants de la maternelle, subissant des punitions et des frustrations à la maison, étaient considérablement plus agressifs dans les jeux de poupées que les enfants dont les familles se situaient à un rang très inférieur dans la quantité des punitions et frustrations essuyées (Hollenberg et Sperry, 1951). Par contre, Sears et al. (1957) remarquaient que des enfants de la maternelle qui étaient fréquemment punis à la maison par leur mère, étaient moins agressifs à l'égard des autres dans le jeu libre que les enfants qui n'avaient fait l'expérience que de punitions relativement légères. Les deux études disponibles sur la relation punitions et tempérament de l'enfant aboutissent donc à des résultats contradictoires.

Enfin, Hart et al. (1992) se sont intéressés aux valeurs disciplinaires des parents et ont constaté que les parents qui sont moins autoritaires, ont des enfants qui présentent moins de comportements agonistiques et que leur compagnie est très recherchée par les pairs.

Au cours des dernières décennies, plusieurs études effectuées dans diverses régions du monde, analysent l'influence des attitudes parentales et de l'environnement familial sur le développement et le comportement de l'enfant.

Moore (1985) a fait une étude de l'influence des pratiques éducatives parentales sur le niveau d'intérêt de l'enfant pour le jeu. L'échantillon de son étude, était composé de 83 enfants de maternelle, deuxième et troisième années dont les parents devaient répondre à un questionnaire concernant leurs pratiques éducatives à la maison. Ensuite, les professeurs de ces enfants complétaient des échelles d'évaluation concernant le niveau d'intérêt de l'enfant pour les différents types de jeux.

Les résultats obtenus ne démontrent aucune différence entre les garçons et les filles et le niveau d'intérêt de l'enfant pour le jeu. La différence se situe plutôt au niveau de la scolarité. Les enfants de troisième année et de classe maternelle de cette étude ont un niveau d'intérêt plus élevé que les enfants de deuxième année. Les résultats indiquaient que les enfants, dont les parents sont «démocratiques», c'est-à-dire qu'ils guident leurs enfants rationnellement, leur démontrent de l'affection et sont ouverts à de nouvelles expériences, ont un niveau d'intérêt plus élevé. A l'opposé, des enfants, ayant des parents «autocratiques», c'est-à-dire plus sévères, utilisant le contrôle et mettant l'accent sur un entraînement précoce de la propreté, ont un niveau d'intérêt plus bas.

De plus, les parents qui encouragent l'indépendance, ont des enfants beaucoup plus imaginatifs et créatifs dans leur jeu. L'utilisation du «faire-semblant» est très élevée, ce qui entraîne une libération des règles extérieures. Par contre, les parents surprotecteurs, les parents contrôlants qui mettent l'emphasis sur un entraînement précoce de la propreté, ont des enfants peu

imaginatifs dans leur jeu, se bornant à des règles extérieures. Leur motivation est beaucoup plus extrinsèque.

Finalement, des attitudes négatives de la part des parents engendrent beaucoup plus de comportements ludiques conformistes, contrairement à des attitudes positives qui occasionnent beaucoup plus de comportements de «faire-semblant» dans les jeux.

Moore (1985) conclut qu'une attitude parentale autoritaire et chaleureuse, raisonnable, ferme et non-punitif est reliée positivement au niveau d'intérêt des enfants pour le jeu.

Robert Hinde (1991) a obtenu des résultats similaires en étudiant l'influence des relations établies à la maison sur la façon dont les enfants d'âge préscolaire se débrouillent à l'extérieur du foyer. Deux points lui semblent d'une importance cruciale, soit: le genre de contrôle exercé par les parents et le degré de sensibilité ou d'affection dont ils font preuve. Ainsi, des parents qui exercent une domination sévère, marquée et très peu d'affection, ont généralement des enfants qui sont agressifs sur les terrains de jeux. Il en va de même pour les enfants dont les parents n'exercent que très peu de contrôle même s'ils font preuve de beaucoup de tendresse. A l'opposé, les parents dont les enfants sont les moins violents sont ceux qui font preuve d'une autorité mesurée, raisonnable et qui manifestent leur affection.

Ainsi, les enfants auront différents types de comportements à l'extérieur en fonction de l'éducation reçue à la maison (Hinde, 1991).

L'étude de Tower (1981) met aussi en relation les valeurs des parents et les comportements de leurs enfants d'âge préscolaire. La cueillette de données s'est faite auprès des enfants, de leurs parents et de leur professeur. Les parents devaient d'abord répondre à un questionnaire concernant leurs valeurs; ils devaient ensuite participer à un entretien individuel semi-directif. À partir des résultats obtenus au questionnaire ainsi qu'à l'entretien individuel, trois valeurs furent établies. Il s'agit: de «l'ouverture à de nouvelles expériences», «la responsabilité» (stabilité, diriger les comportements) et «les relations avec autrui».

Les enfants étaient observés pendant les périodes de jeu libre à la maternelle. De plus, les professeurs et les parents devaient évaluer les enfants au niveau de quatre dimensions: personnalité, comportements sociaux, «faire-semblant» et vocabulaire.

Dans un premier temps, les résultats obtenus, suite à la cotation de ces dimensions, étaient mis en relation avec les trois valeurs parentales établies. On relève un lien significatif entre les valeurs parentales et la prédiction des comportements des enfants. L'influence des valeurs paternelles et maternelles prédisait plus efficacement les comportements des filles à la maison qu'à la maternelle.

Par contre, les valeurs maternelles prédisent significativement plus les comportements des garçons à la maternelle. Ainsi, les mères qui ont un résultat supérieur pour la valeur «responsabilité» ont des fils qui obtiennent, selon l'évaluation du professeur des cotes élevées en rapport avec la joie, l'affect positif, la maturité, la coopération, la pertinence du langage, l'attraction pour les autres et des cotes basses pour la tristesse et le retrait.

Les mères qui obtiennent des résultats élevés pour la valeur «relation avec les autres» ont des fils qui démontrent beaucoup de crainte, de peur et de culpabilité à la maternelle. Ils tendent aussi à être insécures ou excessivement agressifs, légers, insoucians ou très attentifs, excessivement matures ou immatures, nonchalants ou hyperactifs, fuyants ou excessivement persévérants, excités ou tranquilles.

Les pères, qui ont des fils calmes et tranquilles au niveau des jeux dramatiques à la maternelle obtiennent des résultats supérieurs pour la valeur «plus grande ouverture à de nouvelles expériences». Par contre, ceux qui ont des résultats élevés pour la valeur «responsabilité» ont des fils qui deviennent accaparés par l'école et sont insécures ou excessivement agressifs. A la maison, ces garçons sont perçus comme non-coopératifs, non-attirants, pas particulièrement actifs, méprisants, peu imaginatifs dans les jeux autres que les jeux de construction. De plus, Tower note du retrait et des expressions de colère.

Les pères obtenant un haut résultat pour la valeur «relation avec autrui» ont des fils faisant preuve d'attention, de sociabilité, d'imagination dans les jeux dramatiques et capables d'interaction avec autrui.

Dans un deuxième temps, les résultats obtenus, suite à l'évaluation des comportements chez les enfants, étaient mis en relation avec les indices obtenus sur l'accord parental concernant l'importance de ces trois valeurs.

Les résultats de Tower (1981) démontrent qu'il existe un lien entre l'accord parental sur l'importance de ces trois valeurs et le comportement des enfants. Ainsi, pour les garçons, le désaccord parental prédit significativement les comportements suivants: timidité, culpabilité et retrait. A l'inverse, l'accord parental prédit la sociabilité, le charme et des niveaux optimaux de confiance, d'énergie, d'ouverture aux autres et un haut niveau d'imagination.

Pour les filles, un accord parental quant à ces valeurs prédit une maturité optimale, une bonne coopération, une maîtrise de la langue, une imagination constructive dans les jeux de construction et dans l'art. Par contre, un désaccord parental prédit pour les filles de la timidité et de la tristesse à la maternelle.

Tower (1981) conclut que les valeurs paternelles et maternelles ont une influence sur les comportements des enfants et peuvent prédire efficacement une variété de comportements des enfants à la maternelle et à la maison, particulièrement pour les garçons. De plus, l'accord parental quant à

l'importance de ces valeurs représente, pour Tower, un outil de prédiction puissant.

Les études de Patterson (1976) et de Carter, Abramovitch & Pepler (1983) ont démontré que les pratiques éducatives de la mère et des parents avaient une influence sur les interactions des enfants d'une même famille. Ainsi, les parents peuvent influencer la qualité des interactions des enfants en les encourageant à avoir de meilleurs contacts dans des contextes de jeu spécifiques.

D'autres études révèlent que certains contextes de jeu étaient associés à des jeux agressifs et antisociaux chez les enfants (Feshbach, 1956; Turner et Goldsmith, 1976).

Suite à ces études, Brody et al. (1986) ont effectué une recherche ayant pour but: 1- de vérifier s'il existe un lien entre les pratiques éducatives maternelles et les interactions des enfants issus d'une même famille, 2- s'il y a un lien entre le contexte de jeu et les différences au niveau des interactions entre les enfants issus d'une même famille.

Vingt-quatre paires d'enfants provenant d'une même famille (12 de sexe masculin et 12 de sexe féminin) étaient observés à leur domicile dans trois contextes différents (contexte de jeu de règle, de jeu de construction et pendant qu'ils regardaient la télévision) durant 60 minutes. Tous les enfants pairés étaient les premiers ou les deuxièmes de famille. Les plus jeunes étaient âgés

de 4.5 à 6.5 ans et les plus vieux de 7 à 9 ans. La différence d'âge entre les enfants pairés était d'au moins deux ans, mais ne dépassait pas trois ans. Selon Quilitch et Resley (1973), les jeux de règles favorisent plus des comportements de dirigeant (qui commande), de professeur (qui explique) et d'aidant (qui offre son aide sans commander), particulièrement chez des enfants plus âgés. Les comportements agonistiques se retrouvent plus durant les jeux de règles que durant les jeux de construction. Le contexte «regarder la télévision» favorise peu les comportements de dirigeant, de professeur et d'aidant.

Le *Child-rearing practices report* (CRPR) était administré aux mères afin d'évaluer leurs techniques éducatives. Les principales sous-échelles ressorties étaient les suivantes: encourager à la curiosité et à une ouverture à de nouvelles expériences, favoriser l'indépendance et l'autonomie, prendre plaisir dans son rôle de parent, employer des techniques de contrôle non punitive, utiliser des techniques de contrôle par induction d'anxiété, faire preuve d'inconsistance parentale, employer des techniques de contrôle par induction de culpabilité.

Premièrement, les résultats montrent que le questionnaire sur les pratiques éducatives maternelles prédisait les comportements des enfants plus âgés. Plus spécifiquement, l'encouragement à la curiosité et à une ouverture à de nouvelles expériences de la part de la mère était corrélé positivement avec les comportements d'aidant et de dirigeant chez les enfants plus âgés. Ceux-ci ont plus de comportements prosociaux lorsque les mères prennent plaisir dans



leur rôle maternel et ils ont moins de comportements agonistiques envers leur frère ou soeur lorsque les mères emploient des techniques de contrôle non-punitives.

Peu de lien significatif a été trouvé entre les pratiques éducatives maternelles et les comportements des enfants plus jeunes. Toutefois, les enfants plus jeunes ont plus de comportements prosociaux et moins de comportements de professeur envers les enfants plus âgés lorsque les mères ont une cote élevée pour la valeur sur «l'indépendance, l'autonomie». De plus, la valeur «inconsistance maternelle» est négativement corrélée avec les comportements d'aidant et de professeur chez les enfants plus jeunes.

Deuxièmement, les comportements agonistiques se retrouvent plus dans un contexte de jeu de règle que dans un contexte de jeu de construction ou de télévision. Les enfants plus âgés ont plus de comportements d'aidant, de dirigeant ou de professeur dans un contexte de jeu de règle. Ils manifestent plus de comportements de dirigeant envers les plus jeunes lors des jeux de construction et les plus jeunes manifestent plus de comportements de dirigeant à l'égard des plus vieux durant les jeux de construction et de règles.

Brody et al. (1986) concluent que les pratiques éducatives maternelles ont une grande influence sur les comportements sociaux des enfants et qu'elles jouent un rôle important au niveau de leur développement.

Certains auteurs se sont attardés plus sur l'influence générale de l'environnement familial sur le développement et les comportements de l'enfant (Prentice et al., 1978; Dainas, 1979; Tauber, 1979; Barnett et Kleiber, 1984; Hinde et al., 1984; Vondra, 1987).

L'étude de Prentice et al. (1978) portant sur les figures imaginaires au début de l'enfance, montre que les stimulations familiales influencent les croyances des enfants. Ces auteurs ont examiné (à travers des interviews avec les enfants et des questionnaires pour les parents) la progression développementale de la croyance chez l'enfant pour trois figures majeures de la petite enfance: *Santa Claus* (le père Noël), *Easter Bunny* (le lapin de Pâques) et *Tooth Fairy* (la fée des dents).

L'échantillon était constitué de 20 enfants (10 garçons et 10 filles répartis en trois groupes d'âge: 4, 6 et 8 ans). Tous les sujets étaient de race blanche, chrétiens et de classe moyenne-supérieure.

Les résultats ont démontré que la croyance en ces personnages varie en fonction du niveau d'encouragement à cette croyance de la part des parents. Donc, les stimulations de la part des parents favorisent une progression développementale chez l'enfant au niveau des croyances et influencent ainsi le développement des enfants.

Les jeux imaginaires et les comportements de fantaisie sont considérés comme des phénomènes développementaux importants contribuant à la

croissance cognitive, sociale et émotionnelle de l'enfant (Dainas, 1979). Ce dernier auteur (1979) a étudié l'influence du comportement maternel sur le développement du jeu imaginatif de l'enfant. Il a aussi examiné le phénomène du compagnon imaginaire de ce dernier afin d'obtenir des informations additionnelles en rapport avec le développement du jeu imaginaire chez des enfants d'âge préscolaire.

L'échantillon était constitué de 56 enfants de garderie (27 garçons et 29 filles âgés entre 3 ans 10 mois et 5 ans) et de leur mère. Les données ont été recueillies en utilisant trois méthodes: interview de l'enfant permettant d'évaluer les comportements de fantaisie et la qualité du contact maternel; questionnaire à la mère évaluant sa perception des jeux imaginaires de son enfant ainsi que la performance usuelle de celui-ci dans ce type de jeu et observations des comportements de la mère et de l'enfant au cours de jeux.

L'hypothèse de cette étude souligne que les enfants qui sont cotés comme les plus hauts dans les jeux imaginaires, ont une mère qui: a) s'engage facilement et activement dans le jeu imaginaire de son enfant; b) est moins inhibante et c) a une attitude positive au travers du jeu imaginaire.

Les résultats montrent, en effet, que les enfants, qui sont cotés le plus haut dans les jeux imaginaires ont des mères plus expressives verbalement, qui participent plus, de façon générale, dans les jeux imaginaires de leur enfant tout en étant moins inhibantes. Cependant, pour la troisième partie de l'hypothèse, il n'y a pas de relation entre le jeu imaginaire et l'attitude de la mère au travers

du jeu. Finalement, les enfants, qui étaient observés comme les plus hauts dans leur jeu imaginaire tendaient à préférer leur père.

Tauber (1979) s'est intéressée plus précisément à l'influence des techniques de socialisation parentale en rapport avec les différences de comportements selon le sexe de l'enfant, lors des périodes de jeu.

Dans cette étude, il y avait deux sessions de jeu: les enfants jouaient seuls et trois semaines plus tard, les enfants jouaient avec le parent. Ils étaient filmés durant des sessions de jeux libres. L'échantillon était composé de 164 enfants (78 filles et 86 garçons) âgés de 8 à 9 ans. La majorité des enfants provenaient de familles blanches de classe moyenne ou moyenne-supérieure.

Cette étude démontre entre autres, que la mère peut avoir une influence sur le choix des activités ludiques de ses enfants et ce, selon leur sexe. Ainsi les garçons, dont la mère est présente pendant la période de jeu libre, utilisent doublement des jeux féminins tout en réduisant l'importance de leurs jeux masculins. Les filles ayant une mère chaleureuse, ont tendance à éviter les jouets de leur sexe. L'hypothèse voulant que les enfants ayant une relation étroite avec un père dominant utilisent des jouets de garçons, n'a pas été vérifiée.

De plus, Tauber (1979) note que la configuration de la famille affecte le choix du jeu. Les enfants, provenant de familles où tous les enfants sont de

même sexe, ont tendance à jouer davantage avec des jouets habituellement prisés par le sexe opposé.

Plusieurs études concernant les jeux des enfants mentionnaient des différences selon le sexe de l'enfant (Rubban, 1950; Hatfield, Feruson et Alpert, 1967; Pederson et Bell, 1970). Considérant l'influence du milieu familial sur le type de jeu choisi par l'enfant, les observations en situation de jeu libre de Tauber (1979) confirment qu'il existe des différences de comportements selon le sexe de l'enfant. Ainsi, les garçons sont plus actifs et agressifs dans leurs jeux tandis que les filles sont plus calmes. Enfin, les résultats démontrent que pendant les périodes de jeux libres, les filles jouent plus avec des jouets masculins que l'inverse.

Hinde et al. (1984) ont également mis en évidence des différences de comportements selon le sexe de l'enfant mais en tenant compte du statut familial (premier de famille, second ou enfant unique).

Un questionnaire, concernant les comportements de plus de 400 garçons et 300 filles âgés entre 3 ans et 4 ans 10 mois, a été complété par les professeurs. Les résultats de ce questionnaire ont été de plus comparés avec des données d'observations pour 25 garçons et 24 filles âgés de 3,6 ans et 22 garçons et 20 filles âgés de 4,2 ans.

L'analyse des questionnaires aboutit à quatre composantes comportementales: sociabilité, agressivité, persévérance et tranquillité. Les

garçons sont vus comme plus sociables et agressifs alors que les filles sont vues comme plus persévérantes. Les premiers de famille sont plus sociables et calmes que les deuxièmes qui sont considérés comme plus persévérants.

Barnett et Kleiber (1984) se sont intéressés à l'influence de l'environnement familial et des pratiques éducatives parentales sur les niveaux d'intérêt du jeune enfant pour le jeu. Les données ont été recueillies spécifiquement à trois niveaux généraux considérés comme importants dans la détermination de cet intérêt: a) la configuration structurale de la famille (taille de la famille, ordre des naissances); b) les caractéristiques parentales (âge et occupation des deux parents) et c) les attitudes et les pratiques éducatives parentales (incluant le degré et le type d'interaction parents/enfants dans le jeu).

L'échantillon comprenait 106 enfants (51 garçons et 55 filles) de trois locaux préscolaires de classe maternelle. L'âge variait entre 3,89 et 6,03 ans (moyenne d'âge de 5,05 ans). La plupart des enfants étaient blancs et se situaient à un niveau d'intelligence normal.

Barnett et Kleiber (1984) ont montré que l'ordre des naissances a un lien significatif pour les garçons seulement. Les garçons derniers-nés sont plus enjoués que les premiers de famille ou les enfants uniques. De plus, les garçons qui proviennent d'une grande famille sont plus enjoués, en général. Au contraire, les filles provenant de familles plus grandes sont évaluées comme moins enjouées. Cette différence serait en relation avec le nombre de soeurs

dans la famille: les garçons qui ont plus de soeurs et les filles qui en ont moins, seraient plus enjoués.

Diverses autres études ont établi un lien significatif entre le rang de naissance et l'intérêt des jeunes pour le jeu (Clark, Wyon & Richards, 1969; Miller et Maruyama 1976; Garvey, 1977; Anderson, 1981) c'est-à-dire que les premiers de familles tendent à avoir un niveau d'intérêt moins élevé pour les jeux que les derniers de familles. De plus, ils ont souvent tendance à s'amuser seuls comparativement aux derniers de familles. D'autres, par contre, ont souligné l'importance de prendre en considération la taille de la famille indépendamment du rang de naissance de l'enfant (Kaltsounis, 1978; Schaller, 1978). Ainsi, les enfants de plus grandes familles auraient un plus haut niveau d'intérêt que ceux de petites familles.

Les attitudes parentales ont un rôle sur l'intérêt des enfants pour le jeu. Watson (1957) affirme que les enfants de familles plus permissives sont plus créatifs. Allant dans le même sens, Bishop et Chase (1971) ont trouvé que les mères d'enfants créatifs étaient plus flexibles et avaient plus d'attitudes positives envers le jeu que les mères d'enfants moins créatifs. Les résultats de Barnett et Kleiber (1984) démontrent que les parents plus permissifs tendent à avoir des fils plus spontanés socialement et des filles moins spontanées physiquement dans leurs jeux.

L'occupation des parents ainsi que leur âge peuvent avoir une influence sur l'intérêt des enfants pour le jeu. Les études indiquent, que les enfants de

bas âge provenant d'un milieu socio-économique moyen, reçoivent directement une éducation de leurs parents qui leur procure un environnement riche favorisant les jeux imaginaires. Ainsi le statut socio-économique est une variable déterminante pour le développement du jeu imaginaire des enfants d'âge préscolaire (Rosen, 1974; Smith, 1978; Udwing et Shmukler, 1981).

Barnett et Kleiber (1984) supposent que les enfants d'âge préscolaire ayant des parents plus vieux seront moins enjoués que les enfants de parents plus jeunes. Les résultats, concernant l'âge du père, sont très peu reliés avec l'intérêt porté au jeu de ces enfants. Cependant, l'occupation du père semble être plus fortement reliée à l'intérêt pour le jeu de ses filles que de ses garçons. Un haut statut socio-économique est plus souvent associé à un haut niveau d'intérêt par rapport au jeu pour les filles. L'âge de la mère est très corrélé (et de façon négative) avec l'intérêt porté au jeu par ses filles. Les mères plus âgées tendent à avoir des filles moins enjouées que les mères plus jeunes.

Finalement, Vondra (1987) ayant fait une étude longitudinale, remarque que durant les premières années de vie de l'enfant, le soutien parental (c'est-à-dire la qualité de soins manifestée par des responsabilités et des stimulations) a une influence importante au niveau de son développement. Cette influence joue sur les compétences cognitives de l'enfant et sur la motivation à explorer.



## **Problématique**

L'exposé des principales recherches met en évidence l'influence des attitudes parentales ou de l'environnement familial sur le développement et les comportements de l'enfant.

Il est intéressant de constater que durant les premières années de vie de l'enfant, les soins parentaux ont une influence sur leur développement cognitif (Vondra, 1987); de même, les paramètres de l'environnement physique ont aussi une influence sur le développement de l'enfant (Wachs, 1978).

De nombreux auteurs se sont intéressés à l'influence des attitudes parentales ou de l'environnement familial sur les activités ludiques des enfants (Howes, 1980; Hinde et al., 1984; Pellegrini et Perlmutter, 1987; Hinde, 1991; Hart et al., 1992).

Les résultats de ces recherches démontrent bien l'existence de cette influence à différents niveaux comme: les croyances chez les enfants (Prentice et al., 1978; Dainas, 1979), la prédiction de certains comportements ludiques ou le choix des activités ludiques chez les enfants d'âge pré-scolaire (Tauber, 1979; Tower, 1981), les interactions sociales entre les enfants (Brody et al., 1986), le degré d'intérêt de l'enfant pour un jeu ou un jouet (Barnett et Kleiber, 1984; Moore, 1985).

Parmi ces auteurs, quelques-uns ont mis en évidence l'influence des valeurs éducatives parentales en tenant compte de certaines variables telles que l'âge des parents et l'ordre des naissances des enfants (Barnett et Kleiber, 1984), ainsi que la configuration familiale (Tauber, 1979; Hinde, et al., 1984).

Il est donc clair que les valeurs éducatives parentales ont une influence sur les activités de jeu des enfants (Barnett et Kleiber, 1984; Moore, 1985; Brody et al., 1986; Vondra, 1987). Il en va de même pour l'environnement familial (Prentice et al., 1978; Wachs, 1978; Dainas, 1979; Tauber, 1979; Howes, 1980; Pellegrini et Perlmutter, 1987). L'étude faisant l'objet de ce mémoire propose d'examiner l'influence des structures éducatives familiales et de l'environnement familial sur les activités et comportements ludiques d'enfants québécois francophones d'âge pré-scolaire. Les indices obtenus suite à la cotation des observations (à partir d'une grille d'observation élaborée à cet effet) seront les variables dépendantes de cette recherche.

L'objectif majeur de cette recherche porte donc sur l'influence des valeurs éducatives parentales sur les activités et comportements ludiques des enfants, tels qu'observés en garderie. Le score total des réponses obtenues au questionnaire sur la structuration éducative parentale (*QSEP*), version pré-scolaire de Palacio-Quintin et Lavoie (1986) et le score obtenu au questionnaire sur les stimulations environnementales (*Home*), version pré-scolaire de Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu & Lavoie (1989) deviennent les principales variables indépendantes de l'étude. Une autre variable indépendante, le sexe, sera mis en relation avec les observations recueillies afin d'identifier s'il existe des

différences entre les garçons et les filles en ce qui concerne les activités ludiques et les interactions idurant le jeu libre.

Comme Tower (1981) a constaté l'existence d'un lien significatif entre les indices obtenus sur l'accord parental et les comportements des enfants, le deuxième objectif de cette recherche est de vérifier l'existence d'un lien significatif entre l'accord parental (score total obtenu au Lautrey pour le père et score à ce même questionnaire pour la mère) et les activités et comportements ludiques des enfants.

Nous entendons par activités ludiques la participation d'un enfant à des jeux fonctionnels, des jeux de construction, des jeux symboliques (de simples à élaborés) et des jeux de règles. Ainsi, un enfant qui dessine, participe à une activité de type fonctionnelle alors que celui qui joue au docteur, participe à une activité de type symbolique. L'enfant a la possibilité d'utiliser les activités qui lui plaît (4 possibilités).

Enfin, nous entendons par comportements ludiques les comportements de jeu observés des enfants durant les périodes de jeu libre. Par exemple, un enfant peut papillonner d'un enfant à l'autre pendant qu'il s'amuse, il peut interrompre souvent ses jeux, il peut observer plutôt que de s'amuser, etc. Dans le cadre de cette recherche, il y a 11 cotes possibles qui seront décrites dans le chapitre Méthode.

Sur la base des recherches citées dans le contexte théorique, nous formulons les hypothèses suivantes:

1- Selon la structure éducative familiale (telle que mesurée par le QSEP), il y a des différences entre les activités ludiques des enfants.

Hypothèse 1a - Les enfants, dont les parents manifestent des structures éducatives «hautement souples», participent plus à des activités ludiques de type *symbolique* que les enfants, dont les parents manifestent des structures éducatives «faiblement souples».

Hypothèse 1b - Les activités ludiques de type *fonctionnel* se retrouveront plus chez les enfants dont les parents présentent des structures éducatives «faiblement souples».

2- Il y a une relation entre les indices obtenus sur l'accord parental concernant la structure éducative et les jeux et relations des enfants avec leurs pairs.

Hypothèse 2a- Les parents qui sont en accord (total ou partiel) à propos des structures éducatives ont des enfants qui participent plus à des jeux symboliques élaborées.

Hypothèse 2b - Les parents qui sont en accord (total ou partiel) sur les structures éducatives auront des enfants plus stables dans leurs relations avec les pairs; tandis que les parents, qui sont en désaccord sur leurs structures éducatives, auront des enfants qui papillonnent plus dans leurs relations.

3- Il y a des différences selon le type d'environnement familial (tel que mesuré par le Home révisé) et les comportements ludiques des enfants.

Hypothèse 3a- Les enfants, auxquels les parents offrent un environnement riche en stimulations, auront des activités ludiques continues alors que les enfants auxquels les parents offrent un environnement plus pauvre en stimulations auront plus de discontinuité dans leurs activités.

Hypothèse 3b - Les enfants, auxquels les parents offrent un environnement plus pauvre en stimulations seront plus attirés par les jouets ou jeux nouveaux.

4- Lorsque les parents sont en accord (total ou partiel) sur leur structures éducatives et qu'ils offrent un environnement riche en stimulations, leurs enfants participent plus souvent à des jeux symboliques élaborés et ont plus de stabilité dans leurs relations avec les pairs.

À la suite de l'analyse des résultats concernant les hypothèses, une exploration de liens entre certains éléments du jeu et les variables indépendantes sera faite (p. ex., vérifier s'il existe une différence concernant le choix des pairs selon l'accord ou le désaccord parental sur les structures éducatives, etc.).

## Méthode

Ce chapitre rend compte de la démarche utilisée pour réaliser cette recherche. Le choix des sujets est expliqué dans un premier temps, puis les instruments employés sont décrits ainsi que le déroulement.

Afin de vérifier l'existence d'une influence significative des attitudes éducatives parentales sur les activités ludiques des enfants vus en milieu de garderie, nous avons utilisé deux témoignages: les données recueillies par l'observateur et le témoignage des parents. Tout d'abord, un observateur recueille le type de jeu de l'enfant en période de jeu libre à la garderie et ce, à l'aide d'une grille d'observation. La première section de cette grille est basée sur la grille de Rubin et Maioni (1975).

Ensuite, deux questionnaires sont destinées aux parents et visent à faire ressortir le type d'éducation parentale et les stimulations familiales.

Comme cette recherche porte sur les comportements et les activités ludiques des enfants en période de jeu libre à la garderie, le choix des sujets repose sur trois critères: l'âge des enfants (4-5 ans, âge auquel le jeu est bien élaboré), une présence minimale de trois jours de fréquentation de la garderie par semaine (un enfant fréquentant la garderie trois jours par semaine a beaucoup plus de chance de s'adapter à son milieu et de se sentir plus à l'aise) et la provenance de l'enfant, c'est-à-dire, une famille québécoise, bi-parentale et de niveau socio-économique moyen ou moyen supérieur (un enfant qui provient



d'une famille monoparentale à faible revenu risque d'avoir moins de stimulations à la maison). Afin d'éliminer les facteurs risquant de biaiser les résultats de la recherche (différents milieux socio-économiques, famille monoparentale - biparentale, enfant fréquentant régulièrement ou irrégulièrement la garderie) les critères de sélection des sujets mentionnés précédemment furent respectés de manière stricte.

## **SUJETS**

L'échantillon comprend 30 enfants (15 garçons et 15 filles) fréquentant l'une des 8 garderies suivantes (de la région-04 Mauricie - Bois-Francs): L'Arbre enchanté, Margo La Lune, Entre-deux Nuages, la Maisonnée, le Cheval Sautoir, la Culbute, le Petit Navire et le Pavillon St-Arnaud <sup>1</sup>. Ces garderies se situent toutes dans Trois-Rivières, Trois-Rivières Ouest et Cap de la Madeleine.

Trente enfants ont été observés. Toutefois, au cours de l'expérimentation, deux familles se sont désistées pour des raisons que nous ne pouvions contrôler: dans un cas, déménagement à l'extérieur de la ville et dans l'autre, problème conjugal. Le recueil d'informations auprès des parents n'ayant pu avoir lieu, ces deux enfants ont dû être éliminés de nos données. Alors, l'analyse des données porte sur un échantillon composé de 28 enfants (14 garçons et 14 filles).

---

<sup>1</sup>Nous tenons à remercier ici toutes les garderies qui ont participé à la recherche.

Nous pouvons constater dans le tableau 1 que l'âge moyen des garçons et des filles est très comparable. L'âge moyen des garçons est de 4 ans 5 mois et varie entre 4 ans (48 mois) et 4 ans 10 mois 15 jours (58,49 mois). L'âge moyen des filles est de 4 ans 5 mois et varie entre 3 ans 10 mois 22 jours (46,72 mois) et 4 ans 11 mois 2 jours (59,06 mois).

**Tableau 1**

**Description de la population en fonction  
du sexe et de l'âge de l'enfant**

<b>AGE (en mois)</b>			
<b>GROUPE/SEXE</b>	<b>NOMBRE D'ENFANTS</b>	<b>MOYENNE</b>	<b>ECART-TYPE</b>
<b>GARÇONS</b> (groupe 1)	14	53,99 (4 ans 5 mois)	2.93
<b>FILLES</b> (groupe 2)	14	53.98 (4ans 5 mois)	2.93
<b>TOTAL</b>	28	53.99 (4 ans 5 mois)	2.93

Le tableau 2 donne la distribution des enfants selon le nombre de déménagements. En moyenne depuis leur naissance, les enfants ont connu 1,14 déménagements. Pour les filles, la moyenne est de 1.36 dont (14.2% déménagent plus de deux fois et 28.6% sont sédentaires), tandis que chez les garçons, la moyenne est de 0.93 (dont 50% déménagent une fois, 35.7% ne

connaissaient aucun déménagement et 14.3% déménagent plus de deux fois). Les filles semblent avoir déménagé un peu plus que les garçons.

**Tableau 2**

**Nombre de déménagement depuis la naissance de l'enfant**

Nbre de déménagement	FILLES	%	GARCONS	%
0	4	28.6	5	35.7
1	4	28.6	7	50.0
2	4	28.6	0	0
3	1	7.1	2	14.3
4	1	7.1	0	0

Tous les enfants possèdent une chambre à coucher individuelle. Si nous regardons le type d'environnement physique (présenté dans le tableau 3) nous pouvons faire le constat que les garçons ont un environnement physique légèrement meilleur que les filles. En effet, nous retrouvons la majorité des filles vivant dans un environnement physique moyen (64.3%) tandis que chez les garçons, il y en a 14.3%. Par contre, la majorité des garçons se retrouvent dans un environnement physique supérieur (64.3%) tandis que des filles, seulement 28.6% s'y retrouvent (appendice A).

**Tableau 3****Type d'environnement**

<b>Environnement</b>	<b>Filles (%)</b>	<b>Garçons (%)</b>
pauvre	7.1	21.4
moyen	64.3	14.3
supérieur	28.6	64.3

L'âge moyen des parents (voir le tableau 4) est de 36.6 ans. Pour les filles, les mères ont en moyenne 33.6 ans et les pères, 35.6 ans. L'âge moyen global des parents des filles est de 34.5 ans.

Pour les garçons, la moyenne d'âge des mères est de 34.8 ans et des pères, 38.2 ans. L'âge moyen global des parents pour les garçons est de 36.5 ans.

Il est important de mentionner que la différence entre l'âge des mères des garçons et des filles n'est pas significative ( $p = .46$ ). Il en est de même entre l'âge des pères des garçons et des filles ( $p = .26$ ).

Tableau 4

## La Moyenne d'âge des mères et pères (en année)

Sexe	Mères	Pères	Pères et mères
Filles	33.6	35.6	34.6
Garçons	34.8	38.2	36.5

Le niveau de scolarité, des parents se situe entre le primaire et le niveau universitaire (maîtrise). Le niveau plus représentatif du niveau de scolarité des mères est un D.E.C. complet pour les mères des filles (valeur médiane de 5) et un secondaire complet pour les mères des garçons (valeur médiane de 3). Par contre, chez les pères (filles et garçons), le plus représentatif est un D.E.C. complété ou pas (valeur médiane de 4.5).

Les types d'emploi des parents ont été catégorisés pour cette recherche selon la «classification nationale des professions» *CNP* (Ministère des Approvisionnements & Service Canada, 1993). La *CNP* est le fruit de nombreuses recherches, d'analyses et de consultations sur les professions menées à la grandeur du pays.

La *CNP* remplace les systèmes de classification utilisés précédemment, soit la classification canadienne descriptive des professions (*ccdp*) et la classification type des professions (*ctp*) de Statistiques Canada (édition 1980), qui y est largement apparentée.

Il existe huit classes dans cette étude:

1. professionnel (p.ex.: biologiste, professeur, etc.);
2. en affaires (p.ex.: commerçant, contracteur, etc.);
3. technicien (p.ex.: appariteur, policier, etc.)
4. col blanc (p.ex.: personnel de bureau, etc.)
5. ouvrier spécialisé (p.ex.: électricien, menuisier, etc.)
6. ouvrier non spécialisé (p.ex.: journalier, papetier, etc.)
7. étudiant
8. sans emploi rémunéré (p.ex.: ménagère, etc.)

Le type d'emploi occupé le plus représentatif chez les mères (garçons et filles) est la classe Col blanc ( valeur médiane de 4).

Pour les pères des filles, la valeur médiane la plus représentative se situe à 5 (ouvrier spécialisé), tandis que celle des pères des garçons se situe à 3 (technicien).

Enfin, le salaire familial moyen chez les garçons est de 56,287\$ avec un écart-type de 13,887\$ et chez les filles, 56,571\$ avec un écart-type de 16,846\$ (voir tableau 5). Les pères des garçons ont un salaire plus élevé que les pères des filles alors que les mères des filles, ont un salaire plus élevé que les mères des garçons, ce qui explique que les salaires familiaux moyens garçons-filles ne soient pas différents.

**Tableau 5**  
**Salaire familial moyen**

<b>Salaire</b>	<b>Moyenne (\$)</b>	<b>Écart-type</b>
<b>Pères (garçons)</b>	34 071	7 829
<b>Mères (garçons)</b>	22 214	10 009
<b>Pères+Mères (garçons)</b>	56 287	13 887
<b>Pères (filles)</b>	31 929	12 940
<b>Mères (filles)</b>	24 643	9 295
<b>Pères+Mères (filles)</b>	56 571	16 846

## **INSTRUMENTS**

Nous avons procédé à trois types d'évaluation. En premier, une grille d'observation adaptée à partir de la traduction de la grille de Rubin et Maioni (1975) a permis de recueillir les types de jeu et les comportements ludiques de l'enfant. Le type de structuration de l'environnement familial est mesuré à partir du questionnaire répondu par les parents à leur domicile, sur la structuration éducative parentale « *QSEP, version préscolaire* » de Palacio-Quintin et Lavoie (1986). Enfin, le questionnaire sur la stimulation environnementale « *Home, version préscolaire* » de Palacio-Quintin, Jourdan-Ionescu & Lavoie (1989), administré aussi à la maison, a permis d'évaluer les stimulations familiales.

## Grille d'observation

Plusieurs auteurs ont travaillé à la construction et à la validation d'une échelle d'observation du jeu (Rubin et Maioni, 1975; Wolfgang et Phelps, 1983; Coury et Wolfgang, 1984; Saracho, 1984; Garon, 1982). Notre grille d'observation est adaptée sur celle de Rubin et Maioni (1975), s'inspirant de l'approche piagétienne puisque cette dernière correspond davantage au but de la recherche. Nous avons retenu de la grille de Rubin, seulement la classification des quatre types de jeu: jeu fonctionnel, jeu de construction, jeu symbolique et jeu de règle. Cette grille a été pré-expérimentée dans deux garderies auprès de cinq enfants durant un nombre total d'observations de 400 afin d'apporter des améliorations, comme par exemple, l'ajout de cotes. Trois cotes ont été créées dans la section type de jeu: sécurité affective, autres (jeu avec matériel comme livre de lecture, magnétophone) et aucun jeu (p.ex., période de réveil après la sieste). Dans la section contexte de jeu, cinq cotes ont été ajoutées : il attend que l'adulte vienne à lui pour faire un choix de jeu, il parle avec d'autres enfants, il joue ou parle avec l'adulte, l'enfant est en train de faire un choix de jeu et interruption du jeu. Deux observateurs l'ont pré-expérimentée et ils ont obtenu régulièrement un coefficient inter-juge au-dessus de 90%. Enfin, vu le nombre important d'observations par enfant (80 à 125 min.) cela a permis d'atténuer les risques d'erreur qui peuvent être commis lors d'une observation (appendice B et appendice C).

Cette grille d'observation comprend cinq sections se divisant ainsi: type de jeu, utilisation du jeu ou jouet, accessibilité, contexte, partenaire.



## Type de jeu

Dans cette section, le type de jeu est coté selon la classification suivante:

- les *jeux fonctionnels* concernant les mouvements musculaires répétitifs simples avec ou sans objet, la motricité fine ou les activités sensorielles;
- les *jeux de construction* impliquant la manipulation pour construire et créer quelque chose;
- les *jeux symboliques* permettant de reproduire ou créer des situations dans l'imaginaire pour satisfaire des souhaits ou des besoins personnels de l'enfant (jeu de rôle, symbolique);
- les *jeux de règles* concernant l'acceptation des règles et l'ajustement de ces règles (Rubin, et Maioni, 1975).

Trois autres cotes ont été ajoutées puisque nous n'avons pu les insérer dans les principales cotes. Il s'agit:

- *sécurité affective*: lorsque l'enfant a des comportements de bercement, de câlin à une peluche, etc;
- *autre*: comprenant les livres de lectures, musique, etc.;
- *aucun jeu ou jouet*: lorsqu'un enfant ne joue pas (par exemple: il erre, il observe, il va aux toilettes, etc.),etc.

Cette section ne s'attarde pas à l'exploration de l'enfant telle que décrite par Hutt (1966), Vandenberg (1980), Pellegrini (1984) et Ferland (1989) au chapitre précédent. Cette recherche s'intéresse plutôt au phénomène éco-

systémique et au jeu de l'enfant c'est-à-dire, à l'influence du milieu familial sur les jeux des enfants en période de jeux libres à la garderie. Bronfenbrenner (1979) s'est intéressé au développement de la personne, à l'influence de l'environnement et spécifiquement à l'interaction entre les deux. L'environnement dans lequel l'enfant vit a une influence sur son développement. Alors, nous nous sommes plutôt intéressée à l'influence du milieu familial sur le jeu qu'à l'exploration que l'enfant peut faire par le jeu.

A la fin des observations, les jeux symboliques ont été classés en trois groupes suivant une évolution graduelle (appendice D):

- les jeux symboliques simples: ce sont les jeux symboliques sans intention (p.ex.: jouer avec une machine à coudre sans l'intention d'imiter une couturière, etc.);
- les jeux symboliques moyennement élaborés ou jeux de rôles avec des objets (p.ex.: utiliser les maisons ou garages [Fisher Price] et faire parler les figurines, etc.);
- les jeux symboliques élaborés qui sont des jeux de représentation (p.ex.: les enfants sont un papa et une maman, des vedettes de télévision, le docteur, etc.).

### **Utilisation du jeu ou du jouet**

Cette section de la grille comprend trois cotes. Premièrement, il y a la cote description du jouet ou du jeu. Il s'agit ici de donner le plus de détails

possibles concernant le jeu ou le jouet que l'enfant utilise. Par exemple, Sébastien a choisi le téléphone qu'il convertit en avion. Deuxièmement, il y a une cote portant sur la façon dont le jeu ou le jouet est utilisé: conventionnelle ou non-conventionnelle (dans l'exemple précédent, l'enfant n'utilise pas le téléphone d'une façon conventionnelle parce que son téléphone n'est plus un appareil avec lequel on communique, mais un avion). Troisièmement, lorsque toutes les observations sont complétées, il faut noter si l'enfant utilise toujours le même jouet ou type de jeu ou s'il papillonne d'un jouet à l'autre, s'il va ou non vers la nouveauté, s'il joue avec l'adulte.

### **Accessibilité**

Cette section nous permet de vérifier si l'enfant utilise des jeux ou jouets se trouvant à sa disposition, s'il utilise les jeux ou jouets qui demandent une permission spéciale de l'adulte ou la présence constante de celui-ci.

Nous avons observé que ce qui n'est pas accessible dans une garderie peut l'être dans une autre. Par exemple, à la garderie La Maisonnée si un enfant veut jouer avec le jeu Vêritech, il doit le faire avec un adulte car ce jeu demande absolument la présence de ce dernier (cote 3). S'il veut jouer avec les figurines de Passe-Partout, il doit demander la permission pour les prendre mais la présence d'un adulte n'est pas requise (cote 2). Enfin, s'il joue avec les petites voitures métalliques, aucune permission ni présence d'un adulte ne sont requises. Ces jouets se trouvent à sa disposition (cote 1).

Par contre, à la garderie Margo La Lune, le jeu Vêritech est à la portée des enfants (cote 1). Le matériel qui nécessite la présence constante de l'adulte est la télévision ou le tourne-disque (cote 3).

### **Contexte**

Cette section de la grille d'observation est composée de onze cotes permettant de préciser le contexte dans lequel on observe l'enfant. Par exemple, nous cotons «4» si l'enfant joue avec des pairs de même sexe, nous cotons «1» s'il observe, nous cotons «5» s'il joue avec des pairs de sexe différent, etc. Ceci offre donc une image de la situation d'interaction de l'enfant avec son environnement.

### **Partenaire**

Cette section est destinée à inscrire tous les noms des partenaires de jeu de l'enfant observé. Il est important de préciser que les enfants observés fréquentaient la garderie depuis au moins un an. Donc, tous les enfants étaient à l'aise dans leur milieu ainsi qu'avec leurs pairs. De plus, chaque enfant a été observé sur une période maximale d'un mois et il n'y a pas eu de changement de groupe pour les enfants au cours de l'expérimentation. Ce n'est donc pas une trop longue durée d'observation. Une longue période d'observation aurait pu entraîner des modifications des réseaux sociaux d'amis et interférer dans la stabilité des choix de partenaires. Une fois les observations terminées, après compilation des données, cette section permet de constater si l'enfant est stable

dans ses relations interpersonnelles ou s'il papillonne d'un enfant à l'autre. Nous avons calculé un pourcentage de temps afin de vérifier la stabilité de l'enfant. Il faut qu'un enfant passe 25% (c'est-à-dire 1 / 4 du temps moyen d'observation, soit 23 minutes et plus sur 91 minutes) avec le même enfant pour être qualifié de stable dans ses relations. Si l'enfant passe moins de 25% de son temps d'observation avec le même enfant, il obtient la cote 2 qui signifie qu'il papillonne d'un enfant à l'autre. Enfin si l'enfant passe 35% de son temps d'observation et plus (soit 32 minutes sur 91 minutes) à jouer seul, il obtient la cote 3, ce qui correspond à un enfant solitaire.

### **Questionnaire sur la structuration éducative parentale**

Afin d'évaluer le type de structuration éducative parentale dans la vie familiale, les parents doivent répondre au questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP), inspiré du questionnaire de J. Lautrey (1980).

Comme mentionné précédemment, le questionnaire original a été créé pour les enfants d'âge scolaire et comprenait 21 questions.

Pour cette recherche, nous avons utilisé la version préscolaire du questionnaire élaborée par Palacio-Quintin et Lavoie (1986). Cette version a été réalisée en effectuant une épuration des items en choisissant les questions les plus discriminatoires. Ainsi, lorsque 80% des réponses données par l'échantillon, étaient peu discriminatoires, les items furent éliminées. La version préscolaire du QSEP comprend 19 questions à choix multiples dont dix-sept

questions offrent trois choix de réponses formulées sous forme d'affirmations. Par exemple, la question 12 concerne l'utilisation de la télévision:

- a) Quand il a envie de regarder la télévision ou qu'il ne sait pas quoi faire, nous le laissons faire;
- b) Il regarde la télévision à des moments très précis que nous avons choisis pour lui. En d'autres moments, il ne la regarde pas.
- c) Il regarde seulement les émissions pour enfants, mais il arrive qu'on permette d'autres émissions qu'on juge intéressantes pour lui.

Pour les deux autres questions le parent choisit trois réponses parmi plusieurs pour établir une classification de l'éducation reçue, soit rigide, aléatoire ou souple.

La première des deux dernières questions concerne les qualités que les parents auraient voulu pour leur enfant (choisir par ordre de priorité les trois qualités qu'ils désirent c'est-à-dire de la plus importante à la moins importante). La dernière question concerne les principes éducatifs qu'ils privilégient pour leur enfant (choix par ordre de priorité des trois principes éducatifs qu'ils privilégient c'est-à-dire du plus important au moins important).

Enfin, Lacharité et Palacio-Quintin (1992) ont fait une étude sur la structuration éducative parentale chez les familles québécoises ayant des enfants d'âge préscolaire. Ils ont évalué entre autres, les qualités métrologiques du QSEP (version du questionnaire de Lautrey [1980] adaptée aux parents ayant des enfants d'âge préscolaire). Leurs résultats démontrent que les

coefficients de consistance interne entre les échelles de structuration souple, aléatoire et rigide s'avèrent faibles (0.31, 0.35 et 0.35) et que les corrélations de chaque item avec le type de structuration majoritaire indique que les items du QSEP démontrent une homogénéité acceptable.

### **QUESTIONNAIRE SUR LA STIMULATION ENVIRONNEMENTALE (HOME)**

Pour cette étude, nous avons utilisé la version révisée du HOME préscolaire (Palacio-Quintin et al., 1989) qui fut adapté pour des enfants de niveau préscolaire. Cet instrument permet d'aller chercher ce dont l'enfant dispose comme stimulations à la maison. Cette version révisée du Home préscolaire de Caldwell et Bradley (1979) présente deux différences majeures par rapport à l'échelle originale.

Premièrement, il y a eu une sélection d'items afin d'éliminer tous les items peu discriminatoires. Cette version contient 32 items regroupés en six sous-échelles au lieu de 55 items regroupés en huit sous-échelles. Les six sous-échelles sont les suivantes:

- I - Stimulation à travers les jouets, jeux et matériel de lecture;
- II - Stimulation langagière;
- III - Amour propre, affection, chaleur;
- IV - Stimulation pour les apprentissages académiques;
- V - Modèle et encouragement à une maturité sociale;
- VI - Variété dans les stimulations.

Ainsi, la passation de l'échelle est beaucoup moins longue et le résultat final plus discriminant.

Deuxièmement, la cotation binaire (oui-non) fut remplacé par une échelle de type Likert à cinq points. Ceci rend l'échelle plus précise. Voici un exemple:

#### **item 4**

*Jouets ou jeux facilitant l'apprentissage des nombres*

Peut inclure des casse-têtes avec numéros, blocs, livres, jeux de cartes.

Ces jeux doivent être présents dans la maison et doivent être utilisables (ils ne doivent pas être brisés ou avoir des parties manquantes). L'enfant doit pouvoir jouer avec quand il veut. Ils ne sont pas constamment gardés en rangement ou sur une tablette de placard hors de la portée de l'enfant.

La cotation est donc:

0 - Aucun jouet ou jeu facilitant l'apprentissage des nombres.

1 - Un jeu ou objet avec des chiffres représentés.

2 - Jouets existants mais non accessibles à l'enfant ou jouets incomplets ou deux jouets ou plus mais seulement avec des chiffres.

3 - Un jouet avec nombres et chiffres représentés, ce jouet est complet et à sa portée.

4 - Deux jouets ou plus avec nombres et chiffres représentés, à sa portée.

5 - Les conditions de «3» plus un jouet de type: boulier, domino, jeu de calculatrice ou de mini-ordinateur, réglettes employées pour leur fonction spécifique, ces jouets sont à sa portée.



Les cotes 0 à 2 correspondent à l'échec de l'item, la cote 3 correspond à la limite exigée lors de la description générale qui apparaît au début de chaque item et les cotes 4 et 5 correspondent à une réussite de l'item.

Afin de vérifier le concept de validité de la version révisée du Home, Palacio-Quintin et al. (1989) ont mis en relation les résultats au Home Révisé et les données à l'épreuve d'évaluation intellectuelle WPPSI et ce, pour un échantillon de 56 familles. Les résultats obtenus par Palacio-Quintin et al. (1989) sont en relation avec le QI verbal, sauf pour trois sous-échelles du Home (stimulation langagière, amour propre affection, apprentissage académique). Il existe une corrélation significative entre le résultat global des six sous-échelles du Home et les résultats du WPPSI ( $p < .01$ ). Les auteurs ont, d'autre part, vérifié que l'instrument présente une bonne fidélité (appendice E). Pour cette étude, deux expérimentateurs sont toujours présents lors de la passation du Home révisé dans le but d'avoir tout au long de la recherche une meilleure validité (parce que la vérification des cotations est en fonction d'une double observation [des conditions de vie et de l'entretien]) et une meilleure fidélité (parce que c'est toujours le même expérimentateur qui pose les questions et l'autre qui complète si des questions sont oubliées).

Afin de classer les familles selon le type de stimulation environnementale offert, il fut important d'établir un barème concernant les résultats totaux obtenus au Home.

Ainsi, une famille est considérée pauvre en stimulation environnementale lorsque le résultat total au Home se situe entre 0 et 64. Une famille est considérée riche en stimulation lorsque le résultat total obtenu au Home se situe entre 128 et 160 et une famille, dont le résultat se situe entre 65 et 127, est considérée comme une famille qui offre un niveau moyen de stimulations environnementales.

## **DÉROULEMENT**

Le recrutement des sujets s'est effectué en prenant contact avec les coordonnatrices des garderies pour leur expliquer la recherche et leur implication. Après leur accord, une pré-sélection des enfants qui remplissaient les conditions nécessaires a été faite. Il s'agissait d'être âgé entre quatre et cinq ans, de fréquenter un milieu de garde au moins trois jours par semaine, de provenir d'une famille québécoise bi-parentale (famille biologique de l'enfant) et de milieu socio-économique moyen. Ensuite, une lettre était envoyée aux parents des enfants-cible leur demandant de participer à un projet de recherche (appendice F).

L'expérimentation a débuté par une période d'observation de chaque enfant, effectuée pendant les heures de jeux libres à la garderie. Préalablement aux périodes d'observation, nous nous sommes intégrés au groupe afin de passer inaperçus. L'ordre d'observation des enfants est choisi au hasard.

Les périodes d'observation se déroulaient selon le schéma suivant: cinq séquences de jeu libre étaient observées pendant cinq minutes, c'est-à-dire qu'à toutes les minutes, nous cotions sur la grille ce que l'enfant faisait. Ceci se répétait 16 fois (huit fois le matin et huit fois l'après-midi), pour obtenir un nombre total d'observations de 80 par enfant. Cependant dans le cas de deux garderies, le nombre d'observations a été plus élevé en raison d'une rotation des locaux. Les jouets et jeux n'étant pas les mêmes d'un local à l'autre, il s'avérait nécessaire d'observer les enfants dans chacun des locaux. Pour une garderie (Margo La Lune) le nombre total d'observations était de 125 par enfant (cinq prises durant cinq minutes X trois locaux dans la matinée et cinq prises durant cinq minutes X deux locaux dans l'après-midi), tandis que dans une autre garderie (Petit Navire) le nombre total d'observations est de 90 par enfant (cinq prises durant cinq minutes X deux locaux, en matinée et huit prises durant cinq minutes, en après-midi). Ce qui nous donne environ 1 heure et demie d'observation par période de cinq minutes par enfants, ceci explique pourquoi les observations des enfants ont été réparties au total sur plus d'un an.

Les éducatrices ont reçu la consigne de n'intervenir auprès des enfants que si cela s'avérait nécessaire, comme dans le cas d'un conflit majeur (un enfant attaque un autre enfant) ou lorsqu'il y a recherche de la présence de l'adulte (l'enfant réclame l'éducatrice pour jouer avec lui) et ce, dans le but de ne pas influencer le choix des activités ludiques de l'enfant.

Ensuite, nous avons rencontré à deux reprises, les parents de chaque enfant à leur résidence. Afin qu'ils puissent se familiariser avec nous, la

première rencontre était de courte durée (une demie heure à trois quart d'heure) et il était très important que les deux parents (père-mère) soient présents. Ils avaient à remplir, avec l'expérimentateur, une fiche de données socio-démographiques et ensuite, ils devaient répondre au QSEP. Les consignes données étaient les mêmes pour toutes les familles:

- *Répondre individuellement à toutes les questions en ayant toujours en tête ce qui se passe réellement avec l'enfant concerné, à la maison.*
- *Pour les questions 18-19, répondre ce que vous désireriez le plus en faisant trois choix par ordre d'importance.*
- *Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.*

Finalement, la deuxième rencontre nous a permis d'aller chercher une série de caractéristiques de l'environnement familial par le biais de l'inventaire Home (version révisée Palacio-Quintin et al., 1989). Une partie des items de cette échelle se base sur l'observation, l'autre sur ce que la mère rapporte.

Pour cette rencontre, la présence de père n'était pas requise; celle de la mère et de l'enfant suffisait pour compléter le Home. L'enfant devait être présent au moins en partie lors de l'entretien puisqu'une section des items fait référence à l'interaction entre la mère et l'enfant pendant la visite.

Lors de cet entretien, nous étions deux expérimentateurs, dont un prenait les notes et l'autre se chargeait de l'entrevue (Home) qui se déroulait sous la forme d'un entretien semi-directif.

A la fin de cette rencontre, nous avons remercié les parents d'avoir participé à ce projet de recherche et l'enfant a reçu un petit cadeau.

## Résultats

La présentation des résultats se fera en trois étapes. Nous verrons dans un premier temps la méthode d'analyse employée. Nous présenterons ensuite les résultats permettant de vérifier les hypothèses de recherche et, enfin, une interprétation des résultats sera effectuée.

### **Les analyses statistiques**

L'hypothèse de recherche a été vérifiée à partir des analyses du « *Khi-carré* ». Les fréquences selon lesquelles les enfants choisissent un type d'activité ludique (tels que les jeux fonctionnels, les jeux de construction, etc.) ou les fréquences selon lesquelles ils ont tel type de comportement de jeu (comme interrompre l'activité en cours, être stable dans les relations avec les pairs, etc.) ont été analysées en fonction de la structure éducative parentale (degré de souplesse) et du type d'environnement familial. Le test du « *Khi-carré* » nous a permis de vérifier si les différences de fréquence, d'une part, entre les enfants dont les parents manifestent des structures éducatives « hautement souples » et « faiblement souples », entre les enfants dont les parents font preuve d'accord au QSEP et, d'autre part, entre les enfants provenant d'un environnement plus riche en stimulations et d'un environnement plus pauvre en stimulations, sont significatives.

L'analyse statistique a été élaborée à partir du programme *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS, version 5.0) programme conçu pour les études en sciences humaines, sociales et naturelles (1990).

## **La présentation des résultats**

L'exposé des résultats se fera dans l'ordre suivant: la première partie débutera par une analyse descriptive de l'échantillon. La seconde partie des résultats portera sur la vérification des différences en fonction de la structure éducative parentale (degré de souplesse et accord parental), au niveau des activités et comportements ludiques; cette partie permettra de vérifier les hypothèses 1 et 2. La troisième partie des résultats est consacrée à l'environnement familial. Elle permettra de vérifier s'il y a des différences significatives au niveau des comportements ludiques en fonction de l'environnement familial, ce qui correspond à la troisième hypothèse. Enfin, la dernière partie des résultats permettra de vérifier la quatrième hypothèse qui mesure à la fois l'influence de l'accord parental et de l'environnement familial. En allant voir s'il existe des différences significatives concernant les activités et les comportements ludiques des enfants selon ces deux types d'influence nous serons en mesure de répondre à la dernière question.

De plus, une exploration de liens entre d'autres éléments du jeu et les variables indépendantes sera faite.



## ANALYSES DESCRIPTIVES

### Activité et comportement ludique

Le nombre de fois où un type de jeu est utilisé par les enfants, est présenté dans le tableau 6.

**Tableau 6**

**Fréquence du choix de jeu en fonction  
du sexe de l'enfant**

TYPE DE JEU	GARÇON		FILLE		$\chi^2$
	FREQUENCE	FREQUENCE	FREQUENCE	FREQUENCE	
	ABSOLUE	RELATIVE	ABSOLUE	RELATIVE	
Jeu fonctionnel	242	19.67%	480	36.64%	NS *
Construction	237	19.27%	141	10.76%	NS
Symbolique	349	28.37%	349	26.64%	NS
De règle	83	6.75%	45	3.44%	NS
Sécurité affec.	4	0.33%	15	1.15%	NS
Autres (lecture)	70	5.69%	68	5.19%	NS
Aucun jeu	245	19.92%	212	16.18%	NS
<b>TOTAL</b>	<b>1,230</b>	<b>100%</b>	<b>1,310</b>	<b>100%</b>	

\* NS = Non significatif

Nous y retrouvons la fréquence absolue indiquant le nombre de fois où un enfant a joué avec un type de jeu et la fréquence relative démontrant quel est le pourcentage de son temps employé pour ce type de jeu. Les résultats sont présentés séparément pour les garçons et les filles. Dans la dernière colonne, le *Khi-carré* permet de vérifier s'il y a des différences significatives selon le sexe de l'enfant.

Les résultats du *Khi-carré* rapportés au tableau 6 permettent de constater que quel que soit le type de jeu, l'utilisation d'un jeu ou son pourcentage de temps employé (organisation de son temps) pour un jeu n'est pas significativement différent selon le sexe. Mais il est intéressant tout de même de constater que les filles ont tendance à utiliser davantage les jeux fonctionnels; elles passent presque 37% de leur temps à utiliser ces jeux alors que les garçons y passent environ 20% de leur temps. Par contre, les garçons ont tendance à utiliser plus fréquemment les jeux de constructions (19.27%) comparativement aux filles (10.76%). Il y a 71% des 14 garçons qui utilisent ce type de jeu comparativement 36% des 14 filles. La différence selon le sexe de l'enfant pour l'utilisation du jeu de construction est d'ailleurs à la limite du seuil de signification ( $\chi^2 [1, N = 28] = 3.59; p = .058$ ).

Des analyses du *Khi-carré* ont été effectuées en fonction du sexe de l'enfant et du nombre de fois qu'un jeu ou jouet ancien ou nouveau est utilisé, du nombre de fois qu'un jeu ou jouet est utilisé par l'enfant de façon conventionnelle ou non-conventionnelle et du nombre de fois que l'enfant utilise

des jeux ou jouets accessibles ou non-accessibles (c'est-à-dire avec la permission ou la présence d'un adulte).

Les résultats (voir tableau 7) démontrent que l'utilisation d'un jeu ou jouet ancien chez les filles se distingue de manière significative de celle des garçons, ( $\chi^2 [1, N = 28] = 5.14; p = .02$ ).

**Tableau 7**

**Fréquence de l'utilisation des jeux anciens  
ou nouveaux selon le sexe de l'enfant**

	Garçons (n = 14)	Filles (n = 14)	$\chi^2$
<b>Jeux anciens</b>	672	881	5.14*
<b>Jeux nouveaux</b>	267	176	NS
<b>Total</b>	939	1057	

\*  $p < .05$

Ainsi, 71% des filles les utilisent alors que chez les garçons, il y en a seulement 29% qui les utilisent. Cette différence est significative. Inversement, en ce qui concerne les jouets nouveaux, les garçons passent 28% de leur temps à s'amuser avec ces jouets alors que les filles n'y passent que 17% de leur temps.

Par ailleurs, il n'y a aucune différence significative selon le sexe de l'enfant et l'utilisation d'un jeu de façon conventionnelle ou non-conventionnelle et l'utilisation d'un jeu ou jouet accessible ou non-accessible (voir tableau 8).

**Tableau 8**  
**Fréquence de l'utilisation des jeux de**  
**façon conventionnelle ou pas**  
**selon le sexe de l'enfant**

	<b>Garçons</b> (n = 14)	<b>Filles</b> (n = 14)	$\chi^2$
<b>Conventionnelle</b>	914	1043	NS
<b>Non-conventionnelle</b>	71	35	NS
<b>Total</b>	985	1078	

À la lueur du tableau 8 nous constatons en effet, que les garçons comme les filles ont tendance à plus employer les jeux ou jouets de façon conventionnelle. Enfin, les garçons comme les filles ont tendance à utiliser davantage les jeux ou jouets accessibles, c'est-à-dire qui se trouvent à leur portée. Ainsi, les garçons passent un peu plus de la moitié de leur temps à utiliser les jeux ou jouets accessibles (60%) et les filles passent presque les trois quarts de leur temps à les utiliser (70%).

Finalement, des analyses du *Khi-carré* ont été aussi effectuées sur le contexte de «jeu» (façon de s'amuser), le contexte «pairs» et le contexte «comportement ludique».

La première partie du tableau 9 démontre que les filles utilisent 40.52% du temps des jeux solitaires et les garçons les utilisent dans 39.28% du temps. De plus les résultats du *Khi-carré* démontrent que la probabilité est proche du seuil de signification ( $\chi^2 [1, N = 28] = 3.59; p = .058$ ). Les filles ont tendance à s'amuser plus souvent seules que les garçons. Pour les autres sections du contexte «jeu» il n'y a aucune différence significative selon le sexe de l'enfant.

La seconde partie du tableau 9 concerne les relations avec les pairs (joue avec les pairs de même sexe, de sexe opposé ou joue à la fois avec les pairs des deux sexes). Les garçons s'amuse 70.13% de leur temps avec des pairs de même sexe alors que les filles jouent dans seulement 58.80% de leur temps avec des filles. De plus, elles s'amuse 24.88% du temps avec les pairs des deux sexes. Cependant, aucune différence n'est significative selon le sexe de l'enfant.

**Tableau 9**  
**Fréquence du contexte de jeu en fonction**  
**du sexe de l'enfant**

Contexte (façon de jouer)	GARÇON		FILLE		$\chi^2$
	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence absolue	Fréquence relative	
ne joue pas ou attend l'adulte pour faire un choix de jeu	110	23.35	91	16.76	NS
observation (il observe ce qui se passe)	117	24.84	158	29.08	NS
jeu solitaire (il joue seul)	185	39.28	220	40.52	NS
jeu parallèle	59	12.53	74	13.64	NS
TOTAL	471	100	543	100	
joue avec pair de même sexe	446	70.13	371	58.80	NS
joue avec pair de sexe différent	106	16.19	103	16.32	NS
joue avec pair des deux sexes	87	13.68	157	24.88	NS
TOTAL	636	100	631	100	

Le tableau 10 présente la fréquence des comportements ludiques selon le sexe de l'enfant.

Tableau 10

**Fréquence des comportements ludiques en fonction  
du sexe de l'enfant**

Contexte comportement ludique	GARCON		FILLE		$\chi^2$
	Fréquence absolue	Fréquence relative	Fréquence absolue	Fréquence relative	
Verbalisation avec un autre enfant	29	23,58	19	13,97	NS
Jeu influencé par ce que font les pairs	7	5,69	2	1,47	NS
Initie un contact avec l'adulte (parle, joue, etc)	60	48,78	83	61,03	NS
Est en train de faire un choix de jeu	10	8,13	11	8,09	NS
Interruption du jeu (toilette, boire de l'eau)	17	13.82	21	15.44	NS
TOTAL	123	100	136	100	

Le contact initié par l'enfant avec l'adulte soit en lui parlant, en jouant avec lui ou en l'utilisant comme une personne ressource, est celui qui est le plus utilisé. Les filles passent 61.03% de leur temps avec une personne adulte et les garçons 48.78% du temps. De plus, 65% des filles initient un contact avec

l'adulte tandis que chez les garçons, il y en a seulement 36%. Les garçons passent un peu plus de temps à verbaliser avec un autre enfant (23.58%) que les filles (13.97%). Cependant, les résultats des *Khi-carrés* effectués ne démontrent pas de différence significative selon le sexe de l'enfant.

### ***Environnement familial***

Le tableau 11 montre la distribution des familles, sur l'ensemble de l'échantillon, selon le résultat total obtenu au *Home*. A sa lecture, nous constatons qu'aucune des 28 familles n'obtient un résultat total inférieur à 65, c'est-à-dire correspondant à une famille considérée comme pauvre en stimulations environnementales. Suite à ce constat et tout au long de cette recherche, nous n'emploierons plus le terme «moyen» pour définir un environnement moyen. Nous le définirons plutôt comme un environnement plus pauvre en stimulations. Il y a 57.1% des familles qui obtiennent un résultat total au *Home* inférieur à 128 alors que 42.9% ont un résultat total supérieur à 127. Seize des 28 familles offrent un environnement plus pauvre en stimulations environnementales alors que 12 autres familles offrent un environnement riche en stimulations.

Chez les filles, 7 des 14 familles offrent un environnement riche en stimulations environnementales; elles obtiennent un score total au *Home* supérieur à 127 (129 à 145). Les 7 autres familles offrent un environnement plus pauvre en stimulations puisqu'elles ont obtenu un score total au *Home* inférieur à 128 (92 à 125).



**Tableau 11**  
**Distribution des familles en fonction du résultat total**  
**obtenu au Home**

HOME	Nombre de famille	Pourcentage
Pauvre (0-64)	0	—
Moyen (65-127)	16	57.1%
Riche (128-160)	12	42.9%
Total	28	100%

Par contre, chez les garçons, 35.7% des familles (5 familles) présentent un environnement riche en stimulations (score total allant de 129 à 137) tandis que 64.3% (9) des familles présentent un environnement plus pauvre en stimulations (score total de 86 à 125). Cependant, le test du *Khi-carré* indique que les différences, selon le sexe, ne sont pas significatives ( $\chi^2 [1, N = 28] = 0.58$ ;  $p = .46$ ).

### **Structuration éducative parentale**

Le tableau 12 présente les moyennes, écart-types et le pourcentage du nombre de réponses aléatoires, souples et rigides données par les mères et pères au QSEP alors que la figure 1 présente la distribution de ces réponses telles que données par les familles selon le sexe de l'enfant.

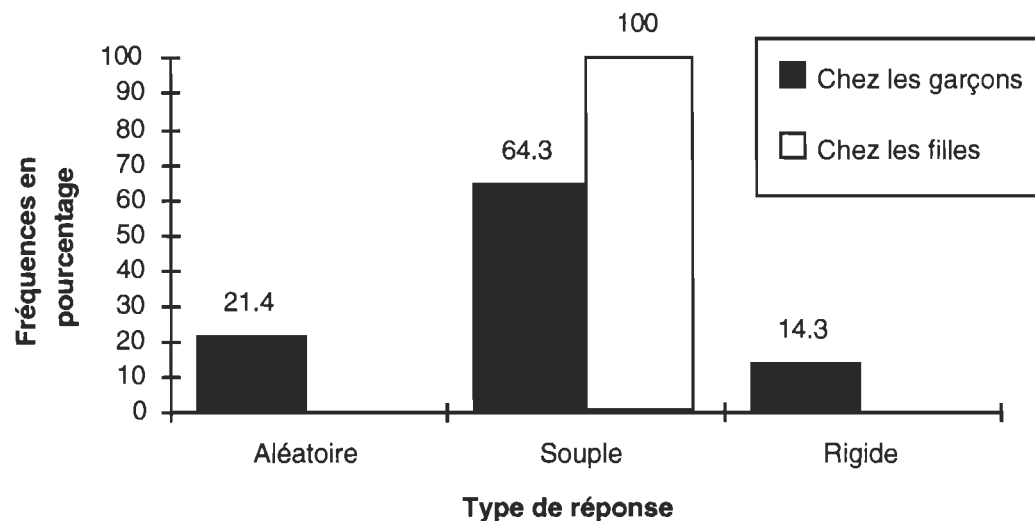
**Tableau 12**

**Moyennes, écarts-types, et pourcentages du nombre de réponses aléatoires, souples et rigides données par les mères et pères**

	Type de réponses	Moyenne	Ecart-type	Pourcentage
Mère	Aléatoire	4.04	0.36	23.7%
	Souple	8.86	0.36	52.1%
	Rigide	4.10	0.27	24.2%
Père	Aléatoire	4.86	0.51	28.6%
	Souple	7.75	0.48	45.6%
	Rigide	4.39	0.42	25.8%

Selon la moyenne, les mères et les pères répondent beaucoup plus par des réponses souples au QSEP.

La figure 1 permet aussi de constater la prépondérance du nombre de réponses souples sur le nombre de réponses aléatoires ou rigides. L'échantillon est composé d'une majorité de familles à structuration souple. Chez les filles, 100% des familles ont une structuration souple alors que chez les garçons, 64.3% des familles ont une structuration souple, 21.4% ont une structuration aléatoire, 14.3% ont une structuration rigide. Sur l'ensemble de l'échantillon il y a 82% des familles à structuration souple, 7% à structuration rigide et 11% à structuration aléatoire.



**Figure 1 - Distribution des réponses des familles au QSEP**

Il est important de considérer que les recherches effectuées à l'aide du QSEP montrent que la distribution des réponses données par les familles québécoises à ce questionnaire est caractérisée par une incidence beaucoup plus forte de réponses souples que de réponses aléatoires ou rigides (Palacio-Quintin et Lacharité, 1989; Coderre, 1990; Pageau, 1992). Dans la présente

étude, nous retrouvons le même profil, c'est-à-dire que le nombre de réponses souples est fortement majoritaire. Considérant l'importance de ces réponses (souples), il est bon pour cette étude de tenir compte du «degré de souplesse» des familles plutôt que la structuration éducative familiale.

Le degré de souplesse des parents est obtenu à partir du total des réponses souples données par le père et par la mère. Ainsi les parents furent divisés en deux groupes selon leur degré de souplesse; le premier groupe de parents est considéré comme «faiblement souple» (total des réponses souples se situant entre 0 et 16) et le deuxième groupe de parents est considéré comme «hautement souple» (total des réponses souples se situant entre 17 et 34). Il est important de vérifier s'il y a des différences significatives selon le sexe de l'enfant et le degré de souplesse.

Sur l'ensemble de l'échantillon, 43% des familles sont considérées «faiblement souple» alors que 57% des familles sont considérées «hautement souple».

Pour faire suite à la recherche de Tower (1981) qui a mis en relation les indices obtenus sur l'accord parental concernant trois valeurs (1- ouverture à de nouvelles expériences, 2- responsabilité [stabilité, diriger les comportements], 3- relation avec autrui) et les comportements des enfants, cette étude considérera aussi les indices obtenus sur l'accord parental concernant la structure éducative. Les réponses données par les parents au *QSEP* ont permis de regrouper ceux-ci en trois groupes, selon leur accord sur la structure éducative:

A- Les parents sont en accord total sur leur structure éducative (p.ex.: la mère et le père ont comme type de structure éducative  $S>A>R$ . Ici les deux parents ont le même type de réponses, un plus grand nombre de réponses souples, un peu moins d'aléatoires et beaucoup moins de rigides.

B- Les parents sont en accord partiel (p.ex.: la mère a comme type de structure éducative  $S>R>A$  et le père a  $S>A>R$ . Ils sont en accord seulement sur les réponses «S». Il faut que la cote la plus fréquente soit identique pour les deux parents).

C- Les parents sont en désaccord (p.ex.: la mère a  $R>A>S$  et le père a  $S>R>A$ . Ils n'ont aucun type de réponses en commun).

En résumé, nous pouvons constater qu'il n'y a pas beaucoup de différences significatives en fonction du sexe de l'enfant, telles que démontrées par les résultats du *Khi-carré*. Il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne leur intérêt pour un type de jeu en particulier.

Les résultats obtenus par Moore (1985) sont similaires. Ils ne démontrent aucune différence entre les garçons et les filles concernant leur niveau d'intérêt pour le jeu.

Dans cette étude, le fait qu'il n'y ait pas de différences significatives en fonction du sexe de l'enfant, s'explique par l'homogénéité de l'échantillon. Les enfants ont pratiquement tous le même âge (4 ans 5 mois), ils proviennent tous

de familles bi-parentales de milieu socio-économique moyen dont la majorité des parents ont une structuration souple. Ainsi, il est moins évident d'obtenir des différences significatives lorsque l'échantillon est homogène.

### **Vérification des hypothèses**

Suite aux constats de l'analyse descriptive, les hypothèses de départ vont maintenant être vérifiées sur l'ensemble de l'échantillon.

La première question de cette étude porte sur l'existence de différences significatives des activités ludiques des enfants selon la structure éducative parentale. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons tenu compte du degré de souplesse des familles. Ainsi, les résultats du *Khi-carré*, selon le degré de souplesse (faiblement ou hautement souple) permettent d'infirmer les hypothèses 1a et 1b.

Les résultats concernant l'hypothèse 1a montrent, en effet, que l'utilisation des activités ludiques de type symbolique par les enfants dont les parents manifestent des structures éducatives «hautement souples» ne se distinguent pas de manière significative, des enfants dont les parents sont dits «faiblement souple». Il n'y a aucune différence concernant l'utilisation des jeux symboliques par les enfants selon le degré de souplesse des parents.

Les résultats liés à l'hypothèse 1b démontrent que l'utilisation des activités ludiques de type fonctionnel par les enfants dont les parents présentent

des structures éducatives «faiblement souple» ne diffèrent pas de façon significative de celles des enfants dont les parents présentent des structures éducatives «hautement souple», ( $\chi^2 [1, N = 28] = .58; p = .45$ ). Il n'y a pas de différence concernant l'utilisation des jeux fonctionnels par les enfants selon le degré de souplesse des parents.

Il serait intéressant de vérifier s'il existe des différences significatives concernant le pourcentage du temps employé par les enfants, pour les jeux fonctionnels et symboliques des enfants. Des analyses du *Khi-carré* ont été effectuées et les résultats sont identiques aux résultats décrits précédemment, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative.

En résumé, les résultats de ces analyses ne démontrent aucune différence significative de l'utilisation des activités ludiques de type fonctionnel et symbolique par les enfants selon la structure éducative parentale (degré de souplesse). D'ailleurs, il n'y a aucune différence significative pour les différents types d'activités ludiques (jeu fonctionnel, construction, symbolique, règles).

La deuxième hypothèse de cette recherche a trait à la relation entre les indices obtenus sur l'accord parental au QSEP et les relations des enfants avec les pairs au cours des activités de jeu libre.

Les résultats de l'hypothèse 2a démontrent que les enfants dont les parents sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives, se distinguent de manière significative dans leur relation avec les pairs, des enfants

ayant des parents en désaccord, ( $\chi^2 [1, N = 28] = 7.59; p < .01$ ). Les enfants qui papillonnent d'un enfant à l'autre ou qui jouent seul ont plus souvent des parents qui sont en désaccord sur leurs structures éducatives tandis que les enfants, ayant une stabilité dans leur relation, ont des parents qui sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures. Cependant, il faut considérer ces résultats avec prudence puisqu'il y a une case où il n'y a pas cinq sujets (voir tableau 13).

**Tableau 13**  
**Distribution des enfants en fonction de relation**  
**et l'accord parental au QSEP**

	Relation stable	Relation instable	Total
<b>Accord parental</b>	14 (93.3%)	6 (46.2%)	20
<b>Désaccord parental</b>	1 (6.7%)	7 (53.8%)	8
<b>Total</b>	15 (100%)	13 (100%)	28

Les résultats de l'hypothèse 2b, tels que présentés au tableau 14, ne démontrent pas de différence significative au niveau la participation aux activités symboliques élaborées et les indices obtenus sur l'accord parental ( $\chi^2 = .36$ ).

En résumé, nous pouvons conclure qu'il y a une relation entre l'indice obtenu sur l'accord parental et les relations des enfants. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre l'indice obtenu sur l'accord parental et la participation aux jeux symboliques élaborés.



**Tableau 14**

**Fréquence de l'utilisation des trois types de  
jeu symbolique en fonction de l'accord  
et du désaccord parental**

	<b>Accord parental</b>	<b>Désaccord parental</b>	<b>Total</b>
<b>Jeu symbolique simple</b>	30	10	40
<b>Jeu symbolique moyennement élaboré</b>	29	13	42
<b>Jeu symbolique élaboré</b>	31	12	43
<b>Total</b>	90	35	125

En plus des résultats ci-haut mentionnés, il y a d'autres résultats significatifs qui ressortent de cette analyse. Ainsi, nous pouvons constater une différence près du seuil de signification entre les indices obtenus sur l'accord parental et les comportements ludiques des enfants tel que le choix des pairs ( $\chi^2.[1, N = 28] = 2.80; p = .09$ ) Ce qui signifie que si les parents font preuve d'accord au QSEP les enfants ont tendance à choisir des pairs de même sexe.

De plus, les résultats démontrent que les enfants dont les parents sont en accord (total ou partiel) se distinguent de manière significative au niveau de la

continuité des activités ludiques des enfants dont les parents sont en désaccord sur leurs structures éducatives ( $\chi^2 [1, N = 28] = 5.18; p < .05$ ). Ainsi, les enfants, ayant des parents en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives, interrompent peu leur jeu, tandis que les enfants qui ont des parents en désaccord interrompent plus souvent leur jeu.

Finalement, il y a une différence significative entre le type d'accord parental et le type d'environnement familial ( $\chi^2 [1, N = 28] = 4.21; p < .05$ ). Ces résultats permettent de constater que les parents, en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives, se retrouvent parmi les familles qui offrent un environnement riche en stimulations.

En résumé, les résultats permettent de confirmer l'hypothèse 2a en démontrant la relation entre les comportements ludiques des enfants et les indices obtenus sur l'accord parental alors que l'hypothèse 2b est infirmé.

Ce qui nous amène à la troisième question de cette recherche qui porte sur les différences significatives selon le type d'environnement familial et les comportements ludiques des enfants.

L'hypothèse 3a est confirmée par les résultats du *Khi-carré* (voir tableau 15). En effet, il existe une différence significative selon le type d'environnement familial et la continuité des activités ludiques de l'enfant ( $\chi^2 [1, N = 28] = 6.89; p < .01$ ).

**Tableau 15**  
**Distribution des enfants en fonction de la continuité**  
**dans les activités et le Home**

	Continuité	Discontinuité	Total
Environnement plus pauvre	4 (30.8%)	12 (80%)	16
Environnement plus riche	9 (69.2%)	3 (20%)	12
<b>Total</b>	13 (100%)	15 (100%)	28

À la lecture du tableau 15, nous constatons que les enfants provenant d'un environnement familial riche en stimulations interrompent peu leurs jeux (20%) comparativement aux enfants provenant d'un environnement plus pauvre en stimulations (80%). Donc, l'hypothèse 3a est confirmée.

L'hypothèse 3b n'est pas confirmée puisque que les résultats du *Khi-carré* ne démontrent aucune différence significative selon le type d'environnement familial et l'utilisation des jeux ou jouets anciens et nouveaux, ( $\chi^2 [1, N = 28] = 2.33; p = .12$ ). Tel que présenté au tableau 16, il est intéressant de constater qu'il y a 71.4% des enfants utilisant de préférence des jouets nouveaux qui proviennent d'un environnement familial plus pauvre comparativement à 28.6% des enfants provenant d'un environnement plus riche

en stimulations. Ainsi, ces résultats permettent de confirmer partiellement l'hypothèse 3.

**Tableau 16**  
**Distribution des enfants en fonction de l'utilisation**  
**des jeux anciens, nouveaux et du Home**

	Jeu ancien	Jeu nouveau	Total
Home plus pauvre	6 (42.9%)	10 (71.4%)	16
Home plus riche	8 (57.1%)	4 (28.6%)	12
Total	14 (100%)	14 (100%)	2

La dernière question de cette recherche a trait aux différences dans les activités symboliques élaborées et dans les relations interpersonnelles des enfants en fonction de l'accord parental sur les structures éducatives et du type d'environnement familial.

Les résultats du *Khi-carré* ne permettent pas de constater une différence significative au niveau de l'utilisation du jeu symbolique élaboré en fonction de l'accord parental et du désaccord ( $\chi^2 = .36$ , voir tableau 14) et du type d'environnement familial, ( $\chi^2 = .10$ ;  $p = .95$ ). À la lumière du tableau 14 décrit antérieurement, il est intéressant de constater qu'il y a plus de jeux symboliques

simples, moyennement élaborés et élaborés lorsque les parents sont en accord sur leurs structures éducatives. Cependant, la différence n'est pas significative.

Le tableau 17 permet de constater le nombre de fois qu'un type de jeu symbolique est utilisé par les enfants en fonction de l'environnement familial.

**Tableau 17**

**Fréquence de l'utilisation des trois types de jeu symbolique en fonction de l'environnement familial**

	<b>Environnement riche en stimulations</b>	<b>Environnement plus pauvre en stimulations</b>	<b>Total</b>
<b>Jeu symbolique simple</b>	19	21	40
<b>Jeu symbolique moyennement élaboré</b>	19	23	42
<b>Jeu symbolique élaboré</b>	18	25	43
<b>Total</b>	56	69	125

Nous pouvons constater que les enfants provenant d'un environnement plus pauvre en stimulations utilisent légèrement plus les jeux symboliques

simples, moyennement élaborés et élaborés. Mais la différence, concernant l'utilisation des différents types de jeu symbolique en fonction du type d'environnement familial, n'est pas significative.

Tel que présenté au tableau 18, nous pouvons voir la répartition des enfants selon un environnement riche et un environnement plus pauvre en stimulations.

**Tableau 18**

**Distribution des enfants en fonction de leur relation et de l'environnement familial**

	<b>Environnement riche en stimulations</b>	<b>Environnement plus pauvre en stimulations</b>	<b>Total</b>
<b>Relation stable</b>	9 (75%)	6 (37.5%)	15
<b>Relation instable</b>	3 (25%)	10 (62.5%)	13
<b>Total</b>	12 (100%)	16 (100%)	28

Les résultats du *Khi-carré* permettent de constater que les enfants dont les parents sont en accord sur leurs structures éducatives, sont plus stables dans leurs relations interpersonnelles que les enfants dont les parents sont en désaccord, ( $\chi^2$  [N = 28], 7.59;  $p < .05$ ), (voir tableau 13). Par contre, il n'y a pas de différence significative en fonction du type d'environnement familial et la stabilité des enfants dans leurs relations ( $\chi^2 = 2.52$ ).

Cependant, il est nécessaire de souligner que les résultats du *Khi-carré* obtenus pour le type d'environnement familial, doivent être pris avec prudence, étant donné que la répartition des sujets par cases n'est pas équitable, c'est-à-dire qu'il y a une case où il y a moins de cinq sujets.

En se référant au tableau 13, nous constatons toutefois que lorsque les parents sont en accord sur leurs structures éducatives, 93.3% des enfants sont stables dans leurs relations pendant les périodes de jeu libre alors que seulement 6.7% des enfants sont stables lorsque les parents sont en désaccord sur leurs structures éducatives.

Lorsque les parents offrent un environnement riche en stimulations, 75% des enfants sont stables dans leurs relations lors des périodes de jeu libre et 25% sont instables tandis que 37.5% des enfants sont stables et 62.5% sont instables lorsque les parents offrent un environnement plus pauvre en stimulations. Cependant la différence n'est pas significative.

En résumé, ces résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse 4 car il n'y a pas de différence significative selon l'accord parental et les différents types de jeu symbolique. De plus il n'y a aucune différence significative selon le type d'environnement familial et les différents jeux symboliques et les relations interpersonnelles des enfants. Cependant, il existe une différence significative selon l'accord parental sur les structures éducatives et la stabilité des enfants dans leurs relations avec leurs pairs.

Finalement, les résultats, tels que présentés dans le tableau 19, ne démontrent aucune différence significative ( $\chi^2 = 1.01$ ) selon le type de jeu symbolique et la configuration familiale (c'est-à-dire, un enfant unique, un premier de famille ou un deuxième, etc.).

**Tableau 19**  
**Fréquence de l'utilisation des trois types de jeu**  
**symbolique en fonction de la**  
**configuration familiale**

	Enfant unique ou premier de famille	Deuxième enfant de famille ou troisième, etc.	Total
<b>Jeu symbolique simple</b>	23 (57.5%)	17 (42.5%)	40 (100%)
<b>Jeu symbolique moyennement élaboré</b>	21 (50%)	21 (50%)	42 (100%)
<b>Jeu symbolique élaboré</b>	20 (46.5%)	23 (53.5%)	43 (100%)
<b>Total</b>	64	61	125

Nous notons, toutefois, que les premiers de familles ou les enfants uniques ont plus tendance à utiliser les jeux symboliques simples (57.5%) alors que les deuxièmes ont tendance à utiliser les jeux symboliques élaborés (53.5%).



## Discussion

Cette dernière section se divise en trois parties: tout d'abord, les résultats obtenus concernant les différences selon le sexe de l'enfant et la structuration éducative familiale seront discutés et ensuite, les résultats permettant de vérifier les hypothèses seront analysés.

### **Différence selon le sexe de l'enfant**

Les résultats décrits précédemment (voir tableau 6, 7, 8, 9 et 10) ne montrent, en général, aucune différence significative selon le sexe de l'enfant, sauf à un endroit. Il y a une différence selon le sexe de l'enfant et le nombre de fois qu'est utilisé un jeu ou jouet ancien. Cependant, il faut considérer cette dernière différence avec prudence puisque certaines garderies (trois garderies sur sept) gardaient sous clef les jeux ou jouets nouveaux, c'est-à-dire que ces jeux n'étaient pas à la portée des enfants. Seulement les jeux ou jouets anciens étaient à leur portée.

En général, nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas de différence significative selon le sexe de l'enfant et l'environnement familial, les activités ainsi que les comportements ludiques et le degré de souplesse.

Les résultats obtenus par Moore (1985) sont similaires aux résultats de cette recherche. Ils ne démontrent aucune différence significative selon le sexe de l'enfant et le niveau d'intérêt de celui-ci pour le jeu. La différence se retrouve

plutôt au niveau de la scolarité de l'enfant. Les enfants de troisième année et de la classe maternelle avaient un niveau d'intérêt plus élevé que les enfants de deuxième année. Par contre, plusieurs études, concernant les activités ludiques, mentionnent des différences selon le sexe de l'enfant (Rubban, 1950; Hatfield et al., 1967, Pederson et Bell, 1970). D'autres études mettent en évidence des différences de comportements ludiques selon le sexe de l'enfant (Tauber, 1979; Hinde et al., 1984). Les résultats de cette étude diffèrent alors des résultats de ces recherches antérieures.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le fait qu'il n'y ait pas de différence entre les garçons et les filles. Premièrement, il y a la configuration familiale homogène (taille de la famille, rang des enfants). Plusieurs études démontrent que les comportements et les activités ludiques des garçons et des filles diffèrent selon qu'ils proviennent d'une grande famille ou qu'ils soient enfants uniques, les premiers, deuxièmes ou troisièmes de la famille (Clark et al., 1969; Miller et Maruyama, 1976; Garvey, 1977; Kaltsounis, 1978; Schaller, 1978; Anderson, 1981; Barnett et Kleiber, 1984).

La configuration familiale n'était pas considérée pour cette étude mais la plupart des enfants composant cet échantillon étaient enfant unique ou provenaient d'une famille de deux enfants (voir tableau 19). Les premiers d'une famille ou les enfants uniques tendent à utiliser les jeux symboliques simples alors que les deuxièmes tendent à jouer à des jeux symboliques élaborés.

Deuxièmement, une autre raison pouvant expliquer ces résultats est l'homogénéité de l'échantillon au niveau de l'âge des enfants, de la structuration éducative familiale et du niveau socio-économique. En effet, rappelons que les enfants composant cet échantillon ont le même âge (c'est-à-dire en moyenne, 4 ans 5 mois), proviennent de familles québécoises bi-parentales intactes à structuration majoritairement souple et de milieu socio-économique moyen. Il aurait sûrement été intéressant d'aller vérifier si le milieu socio-économique a un effet sur les variables étudiées mais cela aurait été trop imposant dans le cadre d'un projet de maîtrise. Selon Gesell et Ilg (1972), chaque niveau d'âge chez l'enfant correspond à un type de jeu spécifique. Les enfants de cette recherche, ayant 4 ans 5 mois, ont une façon similaire de jouer. Il y a une homogénéité au niveau des activités ludiques. Ainsi, il n'y a pas de grandes variations concernant leurs activités.

Troisièmement, les recherches antérieures sont assez anciennes, la plupart datent des années 50 ou 70. Le style d'éducation actuel aussi bien dans les familles québécoises que dans les garderies a beaucoup évolué depuis, notamment en ce qui concerne les rôles sexuels et la différence sexuelle qui ne sont plus aussi marqués qu'auparavant.

Quatrièmement, il y a aussi la taille de l'échantillon. Les recherches de Tauber (1979) et de Hinde et al. (1984) comportaient un échantillon beaucoup plus grand que l'échantillon de cette étude. Comme il a déjà été expliqué à la section méthode, l'échantillon de cette recherche était composé au départ de 30 enfants et familles. Cependant, au cours de l'expérimentation, deux familles et

enfants se sont désistés. Alors, l'échantillon était composé de 28 familles et enfants (14 garçons et 14 filles). Avec cet échantillon, les analyses du *Khi-carré* se révèlent limitées (dès qu'une case a moins de cinq sujets, le  $\chi^2$  ne peut être pris en considération).

En résumé, plusieurs raisons peuvent expliquer les résultats obtenus de cette recherche. Les raisons qui semblent les plus plausibles sont celles de l'homogénéité, de la taille de l'échantillon et du style éducatif actuel.

### **Structuration éducative**

À la lumière des résultats mentionnés antérieurement, il semble important de considérer la structure éducative des parents québécois francophones. Ces résultats permettent de constater une prépondérance du nombre de réponses souples sur le nombre de réponses rigides ou aléatoires (voir tableau 12). Par conséquent, l'échantillon de cette recherche est composé d'une majorité de familles à structuration souple (voir figure 1).

Les recherches effectuées à l'aide du QSEP démontrent que la distribution des réponses données par les familles québécoises au questionnaire est caractérisée par une incidence beaucoup plus forte de réponses souples que de réponses aléatoires ou rigides (Palacio-Quintin et Lacharité, 1989; Coderre, 1990; Lacharité et Palacio-Quintin, 1992; Pageau, 1992). De nos jours, les parents franco-québécois sont beaucoup plus souples

dans leur éducation que les parents des années 60, dont l'éducation était beaucoup plus rigide.

## **Vérification des hypothèses**

### **Degré de souplesse**

La première hypothèse suggère qu'il y aura des différences selon la structure éducative familiale et les activités ludiques des enfants. Comme les familles ont une structuration éducative majoritairement souple, nous avons tenu compte du degré de souplesse (faiblement et hautement souple) des familles lors de nos analyses, tout comme Lacharité et Palacio-Quintin (1992) l'ont considéré comme toile de fond dans leur recherche sur la structuration éducative parentale des familles ayant des enfants d'âge pré-scolaire.

Les résultats de cette étude ne confirment pas la première hypothèse. Il n'y a pas de différence selon le degré de souplesse des familles et l'utilisation des activités ludiques de type fonctionnel et symbolique. Les enfants, dont les parents ont une structure éducative «hautement souple», ne participent pas plus à des activités ludiques de type symbolique que les enfants dont les parents ont des structures éducatives «faiblement souples». De même, les activités ludiques de type fonctionnel ne sont pas plus souvent utilisées par les enfants ayant des parents à structure éducative «faiblement souple» que par les enfants dont les parents manifestent des structures éducatives «hautement souples».

Encore une fois les résultats de cette recherche diffèrent des résultats des études antérieures. Plusieurs recherches démontrent que les familles plus permissives ou considérées comme démocratiques (correspondant à la structure éducative «hautement souple» de cette recherche) ont des enfants très curieux, originaux et créatifs dans leurs jeux. Leur intérêt porté au jeu est beaucoup plus grand (Watson, 1957; Millar, 1968; Bishop et Chase, 1971; Moore, 1985) alors que les familles considérées comme autocratiques (correspondant à la structure éducative «faiblement souple» de cette recherche) ont des enfants qui ont tendance à être peu imaginatif, ayant une curiosité, originalité et fantaisie limitée. Ce sont des enfants qui se bornent à des règles extérieures et qui ont tendance à utiliser des jeux qui ne dérangent pas (Millar, 1968; Moore, 1985).

Les résultats de cette recherche sont expliqués ici aussi encore par l'homogénéité de l'échantillon qui fut expliquée précédemment. Plus des deux tiers des familles ont une structuration éducative souple donc, il y a très peu d'écart concernant le degré de souplesse des familles. Ainsi, les enfants proviennent de familles dont l'écart est minime concernant le degré de souplesse; il est plus difficile, dans de telles circonstances, d'obtenir des différences significatives.

Une autre raison pouvant expliquer le fait qu'il n'y ait pas de différence selon la structuration éducative familiale est la date du début de fréquentation de l'enfant à la garderie. Les enfants de cette étude fréquentaient la garderie depuis au moins un an, ce qui leur a permis de s'adapter à la philosophie de

leur garderie, c'est-à-dire aux valeurs que la garderie prône. Aucune étude ne fait référence à la période d'adaptation de l'enfant à la garderie. Donc, il serait intéressant de vérifier si les valeurs parentales influencent plus les activités ludiques des enfants, pendant leur période d'adaptation à la garderie puisque leur seul champ de référence, à leur entrée à la garderie, est leur famille. Il serait aussi intéressant de vérifier, si les valeurs des éducatrices peuvent influencer les activités ludiques des enfants fréquentant la garderie depuis un an. De plus, les enfants de cet échantillon, ayant presque tous le même âge, ont une façon semblable de jouer. Il n'y a pas de grandes variations au niveau des activités ludiques.

Ainsi, en considérant l'échantillon de cette recherche, les résultats ne permettent pas d'affirmer qu'il y a des différences au niveau des activités ludiques des enfants en fonction de la structure éducative familiale (en tenant compte du degré de souplesse).

### **Accord parental**

La deuxième hypothèse inférait une relation entre les indices obtenus sur l'accord parental concernant la structure éducative et les relations interpersonnelles de l'enfant avec ses pairs lors des jeux libres (voir tableau 13).

Les résultats de Tower (1981) démontrent que l'accord parental prédit les comportements suivants: la sociabilité, une grande maturité, une bonne coopération, une facilité d'expression verbale, le charme et des niveaux



optimaux de confiance, d'énergie, d'ouverture aux autres. De plus, l'imagination est très développée. À l'inverse, le désaccord parental prédit des comportements de timidité, de culpabilité, de tristesse et de retrait.

Les résultats de cette étude appuient les résultats obtenus par Tower (1981). L'hypothèse voulant que les parents qui sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives ont des enfants plus stables dans leurs relations avec leurs pairs, alors que les parents qui sont en désaccord ont des enfants qui papillonnent dans leurs relations, est confirmée (voir tableau 13).

De plus, les enfants, ayant des parents qui font preuve d'accord au QSEP, interrompent moins souvent leurs jeux que les enfants dont les parents sont en désaccord.

Enfin, il est intéressant de constater que les parents qui sont en accord (total ou partiel) sont aussi les familles qui offrent un environnement riche en stimulations alors que les parents qui sont en désaccord sont les familles offrant un environnement plus pauvre en stimulations.

Chateau (1967) conçoit que l'affirmation de soi chez l'enfant, se développe davantage à travers le jeu donnant ainsi à celui-ci la possibilité de mieux se connaître, d'établir et d'améliorer ses relations interpersonnelles. Du point de vue psychanalytique, le jeu permet de transformer l'angoisse de l'enfant normal en plaisir en assimilant psychiquement un événement impressionnant et en s'en rendant maître (Freud, 1967; Klein, 1984).

Les résultats de la présente recherche démontrent que les enfants dont les parents sont en désaccord au niveau des structures éducatives et qui offrent un environnement plus pauvre en stimulation, interrompent plus souvent leurs jeux. Alors, nous pouvons supposer que ces enfants éprouvent de la difficulté à transformer leur angoisse en plaisir en assimilant psychiquement un événement impressionnant, qui se manifeste pendant leur jeu, afin de contrôler la situation.

De plus, la discontinuité des activités ludiques engendre une instabilité au niveau des relations interpersonnelles puisque c'est par le jeu que les enfants ont la possibilité d'établir et d'améliorer leurs relations. Alors, nous pouvons supposer que ces enfants, qui éprouvent de la difficulté à transformer leur angoisse à l'aide du jeu, n'ont pas la possibilité de mieux se connaître, d'établir et d'améliorer leurs relations avec des pairs.

Finalement, l'hypothèse voulant que les parents qui sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives, aient des enfants qui participent plus à des activités symboliques élaborées, est infirmée (voir tableau 14).

Le jeu symbolique se retrouve en grande partie chez les enfants dont l'âge varie de 3 à 6 ans (Piaget, 1976; Hetherington et al., 1979) et suit une évolution: jeu symbolique en solitaire, jeu symbolique en parallèle et jeu symbolique en groupe (Piaget, 1976; Hetherington et al. 1979; Johnson et Ershler, 1981; Rubin et al., 1983). Alors, il paraissait intéressant de vérifier auprès des enfants de cet échantillon si leur jeu symbolique était plus évolué lorsque les parents sont en accord sur leurs structures éducatives.

Les recherches dans le domaine du «faire-semblant» ou du jeu symbolique démontrent que les familles considérées comme «démocratiques», permissives ont des enfants qui ont un niveau d'intérêt plus élevé pour le jeu, qu'ils sont plus constructifs et créatifs dans leurs jeux alors que les familles considérées comme «autocratiques», contrôlantes, sévères ont des enfants dont l'originalité et la fantaisie sont limitées et que leur niveau d'intérêt pour le jeu est plus bas (Watson, 1957; Millar, 1968; Moore, 1985). D'autres auteurs constatent que les mères plus flexibles, ayant des attitudes positives envers le jeu, ont des enfants créatifs (Bishop et Chase, 1971) qui utilisent beaucoup le jeu imaginaire (Dainas, 1979). Enfin, l'accord parental prédit un niveau d'imagination constructive élevé dans le jeu imaginaire chez les enfants. (Tower, 1981).

Les résultats obtenus dans cette recherche ne vont pas dans le même sens que les résultats des études précédentes. Il n'y a pas de relation entre les indices obtenus sur l'accord parental et l'utilisation des jeux symboliques élaborés. Les enfants, dont les parents sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives n'utilisent pas plus souvent les jeux symboliques élaborés que les enfants dont les parents sont en désaccord. Comme nous l'avons dit précédemment, ceci s'explique par l'homogénéité de l'échantillon, c'est-à-dire que les enfants, étant presque tous du même âge (4 ans 5 mois), s'amuse sensiblement de la même façon; ils utilisent les mêmes jeux. De plus, il y a aussi l'homogénéité des familles. Les familles sont toutes souples dans leur éducation ce qui entraîne très peu de différence au niveau du QSEP. Aussi, la majorité des parents sont en accord sur leurs structures éducatives; de

nouveau, il y a très peu de différence au niveau des familles composant l'échantillon.

Donc, l'hypothèse 2b, voulant que les enfants qui participent plus à des activités symboliques élaborés, aient des parents en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives, n'est pas confirmée.

En résumé, les résultats de l'hypothèse 2a sont vérifiés; elles démontrent qu'il y a un lien entre les indices obtenus sur l'accord parental et les relations interpersonnelles des enfants avec leurs pairs tandis que les résultats infirment l'hypothèse 2b car il n'y a pas de relation entre les indices obtenus sur l'accord parental et l'utilisation des jeux symboliques élaborés.

### **Environnement familial**

La troisième hypothèse suggère qu'il y a des différences selon le type d'environnement familial et les comportements ludiques (comportements lors des jeux libres) des enfants.

Tauber (1979) a démontré que les mères avaient une influence sur le choix des jouets de leurs enfants. Les garçons utilisent plus de jouets féminins lorsque la mère est présente pendant la période de jeu libre alors que chez les filles, une mère chaleureuse provoque l'évitement des jouets de leur sexe. Pour leur part, Bishop et Chase (1971) remarquent que les mères d'enfants créatifs sont plus flexibles et ont des attitudes positives envers le jeu, comparativement

aux mères d'enfants moins créatifs. Barnett et Kleiber (1984) démontrent que les parents plus permissifs tendent à avoir des fils plus spontanés socialement et des filles moins spontanées physiquement dans leurs jeux. Pour sa part, Moore (1985) constate que les parents qui démontrent leur affection, qui sont ouverts à de nouvelles expériences ont des enfants qui ont un intérêt plus élevé pour le jeu comparativement aux enfants dont les parents utilisent le contrôle. Brody et al. (1986) constatent que les enfants ont plus de comportements pro-sociaux lorsque les mères prennent plaisir dans leur rôle maternel et ils ont moins de comportements agonistiques envers leur frère et soeur lorsqu'elles emploient des techniques de contrôle non-punitives.

Les résultats de l'hypothèse, voulant vérifier si les enfants auxquels les parents offrent un environnement riche en stimulations auront moins souvent de discontinuité dans leurs activités ludiques, que les enfants dont les parents offrent un environnement plus pauvre en stimulations, confirment celle-ci. Les enfants, qui proviennent d'un environnement riche en stimulations interrompent très peu leurs activités ludiques alors que les enfants, provenant d'un environnement plus pauvre en stimulations interrompent fréquemment leur jeu.

Nous pouvons supposer qu'un enfant provenant d'un environnement plus pauvre en stimulations est plus craintif devant certains types de jeux. Alors, pour lui, le jeu n'est plus un moyen d'expression privilégié, une occasion de maîtriser les événements et de se maîtriser lui-même devant un événement impressionnant. Le jeu devient plutôt une source d'angoisse, de stress et il est préférable d'abandonner, d'interrompre l'activité en cours puisque l'enfant ne

réussit pas à maîtriser cette angoisse qui se manifeste dans le jeu. Ici, le jeu n'a plus la fonction de transformer l'angoisse de l'enfant en plaisir mais plutôt de l'accentuer; le jeu n'est plus un processus d'interaction particulièrement riche entre l'enfant et son milieu. Par contre, les enfants provenant d'un environnement riche en stimulations ont eu l'occasion d'apprendre à maîtriser les événements et à se maîtriser en suivant leur propre rythme et en développant leurs capacités de manière progressive. Alors, le jeu devient un processus d'interaction riche entre ceux-ci et leur milieu (Freud, 1967; Klein, 1984; Lebovici et Manciaux, 1987).

D'ailleurs, Tower (1981) remarquait que les valeurs parentales (surprotection, contrôle, sévérité) prédisent des comportements de crainte, de peur, de culpabilité, d'expression de colère et de retrait. Les résultats de cette hypothèse sont donc en accord avec les résultats obtenus par Tower (1981) et Moore (1985).

L'hypothèse ayant trait au fait que les enfants auxquels les parents offrent un environnement plus pauvre en stimulations sont plus attirés par les nouveaux jeux ou jouets (la nouveauté) à la garderie est infirmée. Les résultats ne mettent en relief aucune différence reliée à l'utilisation des jeux ou jouets nouveaux entre les enfants provenant d'un milieu plus pauvre ou plus riche en stimulation. Par contre, il est important de souligner que les garderies n'offraient pas toutes les mêmes conditions, c'est-à-dire que certaines garderies (trois garderies sur sept) gardaient sous clef les jeux ou jouets nouveaux. Alors les enfants ne pouvaient les utiliser à leur gré.

Des études démontrent que l'environnement familial influence le choix des activités ludiques des enfants (Tauber, 1979; Moore, 1985). L'utilisation du «faire-semblant» est très élevée et entraîne une libération des règles extérieures alors que les parents surprotecteurs ont des enfants peu imaginatifs dans leurs jeux, se bornant à des règles extérieures. Leur motivation est beaucoup plus extrinsèque (Moore, 1985). Enfin, Gilmore (1966) a évalué les influences respectives des aspects cognitifs du jeu et de ses aspects psychanalytiques; il a remarqué que tous les enfants observés dans son étude, préféraient les nouveaux jouets aux jouets familiers. Nos résultats appuient ces résultats puisqu'ils ne mettent pas en relief une différence significative concernant l'utilisation des jeux ou jouets nouveaux entre les enfants provenant d'un milieu plus pauvre en stimulations et les enfants provenant d'un milieu plus riche en stimulations. Ils préfèrent tous les nouveaux jeux ou jouets. Cependant, nos résultats montrent qu'il y a une tendance à ce que plus d'enfants provenant d'un milieu plus pauvre en stimulations utilisent les jeux ou jouets nouveaux (voir tableau 16). Nous pouvons supposer que ces enfants ont moins souvent de jouets nouveaux à la maison, ce qui entraîne un attrait pour les nouveaux jeux à la garderie, comparativement aux enfants provenant d'un milieu plus riche en stimulations. De plus, il est important de souligner que dans l'échantillon de cette étude, il n'y a pas réellement de familles pauvres en stimulations ou très riches. Il y a donc, aussi à ce niveau, une homogénéité qui amenuise les différences.

En résumé, il est intéressant de constater qu'il existe des différences selon que l'environnement est plus riche ou plus pauvre en stimulations quant

aux comportements ludiques des enfants. Cependant, il n'y a pas de différence significative concernant l'attirance vers la nouveauté entre les enfants provenant d'un milieu riche en stimulations et les enfants provenant d'un environnement plus pauvre.

La dernière hypothèse de cette étude porte sur le fait que les enfants dont les parents sont en accord (total ou partiel) quant à leurs structures éducatives et qui vivent dans un environnement plus riche en stimulations, participent plus à des activités symboliques élaborées et sont plus stables dans leurs relations avec leurs pairs.

Plusieurs études ont démontré que les valeurs parentales ont une influence sur les comportements ludiques des enfants (Watson, 1957; Millar, 1968; Tower, 1981; Barnett et Kleiber, 1984; Brody et al., 1986; Hinde, 1991; Hart et al., 1992). Les familles, dont les parents sont plus permissifs, qui ont des attitudes positives, ont des enfants moins violents, plus joyeux, curieux, originaux, constructifs, créatifs, matures, coopératifs, plus spontanés socialement et ont un niveau optimal d'imagination dans les jeux symboliques. Par contre, les parents, qui sont plus autoritaires, contrôlant et qui ont des attitudes négatives, ont des enfants dont la curiosité, l'originalité et la fantaisie sont limitées. Ils ont des comportements de crainte, de peur, de culpabilité, d'agressivité et de retrait (Watson, 1957; Millar, 1968; Tower, 1981; Barnett et Kleiber, 1984; Hinde, 1991).



Les résultats de cette recherche ne permettent pas de confirmer l'hypothèse. Les enfants, dont les parents sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives et qui offrent un environnement riche en stimulations, ne participent pas plus souvent aux jeux symboliques élaborés que les enfants, dont les parents sont en désaccord sur leurs structures éducatives et qui offrent un environnement plus pauvre en stimulations (voir tableau 14 et 17). Comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, il y a une homogénéité concernant l'échantillon, entre autres au niveau de l'âge des enfants, ce qui entraîne une similarité des jeux. Il y a aussi l'homogénéité des familles c'est-à-dire qu'elles ont sensiblement toutes le même style éducatif (majorité de familles à structuration souple, majorité de parents qui font preuve d'accord au QSEP). De plus, il y a très peu de différences au niveau des stimulations environnementales (c'est-à-dire qu'il n'y a pas de familles qui offrent un environnement très pauvre en stimulations ou, à l'inverse, très riche). Il est intéressant de constater que toutes les hypothèses reliées aux activités ludiques des enfants sont infirmées.

Par contre, ces résultats démontrent le fait que les enfants, dont les parents sont en accord (total ou partiel) sur leurs structures éducatives sont plus stables dans leurs relations avec leurs pairs que les enfants, dont les parents sont en désaccord. Ces résultats appuient les résultats de Tower (1981) qui démontrent que les enfants sont plus ouverts aux autres lorsque les parents sont en accord. Par contre, ils ne confirment pas le fait que les enfants sont plus stables dans leurs relations lorsqu'ils proviennent d'un environnement plus riche en stimulations.

Enfin, il est intéressant de constater que les enfants provenant d'un milieu riche en stimulations et qui ont des parents en accord sur leurs structures éducatives interrompent peu souvent leur jeu comparativement aux enfants dont les parents sont en désaccord et qui vivent dans un environnement plus pauvre en stimulations.

En résumé, ces résultats ne permettent pas de confirmer complètement la dernière hypothèse car ils ne démontrent aucune différence au niveau des jeux symboliques élaborés selon l'accord parental et le type d'environnement familial et au niveau de la stabilité des enfants dans leurs relations selon le type d'environnement familial. Cependant, il existe une différence au niveau de la stabilité des enfants dans leurs relations avec les pairs selon l'accord parental.

Enfin, les variables auraient pu être analysées autrement, entre autres, nous aurions pu mettre certaines sections du Home révisé en relation avec les activités et comportements ludiques des enfants. Cette analyse permettrait d'identifier les stimulations familiales qui influencent davantage les activités ainsi que les comportements ludiques des enfants. De plus, nous aurions pu considérer indépendamment le score total des réponses obtenues par les mères au QSEP et par les pères en fonction des activités et comportements ludiques des enfants afin d'identifier quelle structure éducative parentale influence le plus les activités ludiques. Finalement, nous aurions pu considérer le score total des réponses obtenues par les mères des garçons et celles des filles toujours en fonction des activités et comportements ludiques et faire de même pour les pères des garçons et celui des filles. Cependant, une telle démarche

nécessiterait un échantillon d'une taille beaucoup plus importante que celui dont nous disposons actuellement.

## Conclusion

Le principal objectif de cette recherche était de vérifier si les valeurs éducatives parentales influencent les activités (c'est-à-dire l'utilisation d'un jeu fonctionnel, d'un jeu de construction, d'un jeu symbolique ou d'un jeu de règles) et les comportements ludiques (c'est-à-dire les comportements durant les jeux libres tels qu'interrompre une activité, etc.) d'enfants québécois francophones, âgés entre 4 et 5 ans, vus en garderie. Un deuxième objectif était de vérifier s'il existait une relation entre l'accord parental sur les structures éducatives et les activités ainsi que les comportements ludiques des enfants.

Etant donné que plusieurs variables ont une influence sur les activités ludiques des enfants, divers facteurs furent contrôlés tels que: l'âge et le sexe des enfants, le nombre de jours de fréquentation de la garderie (au moins trois jours et plus par semaine) de l'enfant, le fait de provenir de familles biparentales et intactes et d'un milieu socio-économique moyen.

D'un point de vue général, cette recherche démontre très peu de différence entre les garçons et les filles. À ce niveau, les résultats de la présente recherche se différencient de ceux des études antérieures. Plusieurs raisons expliquent le fait qu'il y ait si peu de différence entre les garçons et les filles. Premièrement, il y a l'homogénéité de l'échantillon (l'âge des enfants, le milieu socio-économique, la structuration éducative familiale majoritairement souple). Deuxièmement, un échantillon plus important aurait peut-être permis de trouver plus de différences entre les garçons et les filles. Troisièmement, il y

a aussi l'homogénéité de l'éducation actuelle au Québec qui concerne les garçons et les filles. En plus, avec cet échantillon, les analyses du *Khi-carré* se révèlent limitées.

Les résultats de cette recherche ne permettent pas de conclure que les valeurs éducatives parentales ont une influence sur les activités ludiques des enfants. Il n'y a pas de différence concernant l'utilisation des jeux fonctionnels, des jeux de construction, des jeux symboliques et des jeux de règles au niveau des enfants de cette étude. Le degré de souplesse (faiblement ou hautement souple), le type d'environnement (pauvre ou riche en stimulation), l'accord parental sur les structures éducatives (total, partiel ou désaccord) n'influencent pas comme tel les activités ludiques des enfants. Il n'existe pas de différence quant au nombre de fois qu'un type de jeu est utilisé et au pourcentage de temps employé pour un type de jeu [jeu fonctionnel, de construction, symbolique (simple, moyennement élaboré, élaboré) et de règles]. Ces résultats s'expliquent par les raisons citées précédemment (homogénéité et taille de l'échantillon, les limites de l'outil statistique). Trois autres raisons peuvent s'ajouter aux précédentes: la configuration familiale, le type d'éducation reçue et la date du début de fréquentation de l'enfant à la garderie.

Comme les recherches antérieures dans le domaine démontrent que les enfants uniques ou provenant d'une famille de deux enfants ou trois ne s'amuse pas de la même manière, nous avons vérifié si la configuration familiale avait une influence sur les activités symboliques simples, moyennement élaborés et élaborés des enfants. Les résultats obtenus ne

démontrent pas de différence significative ( $\chi^2 = 1.01$ ). Ils démontrent toutefois que les enfants uniques ou les premiers de famille ont tendance à jouer à des jeux symboliques simples alors que les deuxièmes ont tendance à utiliser les jeux symboliques élaborés puisqu'ils ont l'exemple et la stimulation de leur frère ou soeur aîné. Donc, il serait intéressant pour les recherches ultérieures d'explorer davantage ce domaine. De plus, il serait aussi intéressant de vérifier si les valeurs éducatives parentales influencent plus les activités ludiques des enfants pendant leur période d'adaptation à la garderie, c'est-à-dire, pendant les premiers jours de fréquentation à la garderie ou si les valeurs éducatives des éducatrices influencent les activités ludiques des enfants lorsque ceux-ci fréquentent la garderie depuis au moins un an.

Finalement, les résultats de la présente recherche permettent de constater que les valeurs éducatives parentales ont une influence sur les comportements ludiques des enfants de notre échantillon. Cependant, le degré de souplesse (faiblement ou hautement souple) des familles, n'a pas d'influence sur les comportements ludiques. Il y a une relation entre le type d'accord parental (accord total, partiel ou désaccord) et la stabilité des enfants dans leurs relations et la continuité au niveau des activités ludiques chez les enfants. Ainsi, les enfants, dont les parents sont en accord sur leurs structures éducatives (accord total, partiel) ont des relations stables avec des pairs de même sexe qu'eux. De plus, ils interrompent peu leurs activités ludiques, comparativement aux enfants dont les parents sont en désaccord quant à leurs structures éducatives. Les enfants provenant d'un environnement riche en stimulations aussi, interrompent peu leurs activités ludiques comparativement

aux enfants provenant d'un environnement plus pauvre en stimulations. Enfin, les enfants provenant d'un environnement riche en stimulations, ayant des parents qui sont en accord (total, partiel) sur leurs structures éducatives, interrompent peu leurs activités ludiques.

A l'instar des résultats obtenus dans d'autres recherches, cette étude démontre que la majorité des familles québécoises francophones de milieu socio-économique moyen sont des familles à structuration souple. Elle permet également de constater que l'accord parental sur les structures éducatives et le type d'environnement exerce une influence beaucoup plus importante sur les comportements ludiques des enfants que le degré de souplesse. Les valeurs éducatives parentales exercent une plus grande influence sur les comportements (continuité dans les activités, stabilité dans les relations) que sur les activités ludiques elles-mêmes (jeux fonctionnels, jeux de construction, jeux symboliques et jeux de règles). Ainsi, un accord parental sur les structures éducatives et un environnement riche en stimulations favorisent une continuité dans les jeux alors qu'un désaccord parental sur les structures éducatives et un environnement plus pauvre en stimulations favorisent une discontinuité dans les jeux des enfants par des interruptions répétées au cours des jeux. De plus, l'accord parental contribue à la stabilité des enfants dans leurs relations interpersonnelles lors des jeux libres. Par contre, le désaccord parental contribue à l'instabilité des enfants dans leurs relations. Ils papillonnent souvent d'un enfant à l'autre ou ils sont seuls.



En résumé, nous constatons que les parents qui font preuve d'accord au QSEP et qui offrent un environnement riche en stimulations favorisent chez l'enfant une continuité au niveau de ses jeux et une stabilité dans ses relations interpersonnelles. Comme l'enfant interrompt peu ses jeux, il acquiert de nouvelles connaissances puisque le jeu joue un rôle essentiel au niveau de la créativité et de l'éducation. Alors par le biais du jeu, l'enfant apprend à s'affirmer et à se connaître davantage. Le jeu lui permet donc d'améliorer ses relations interpersonnelles et de créer un lien de confiance avec autrui.

Au contraire, les parents qui sont en désaccord sur leurs structures éducatives et qui offrent un environnement plus pauvre en stimulations amènent l'enfant à interrompre souvent ses jeux et à être instable dans ses relations interpersonnelles. Ici, l'enfant est incapable de s'amuser de façon continue avec le même jeu car il ne fait que papillonner d'un jeu à l'autre. Alors, il vit une instabilité constante au niveau de ses jeux et de ses relations.

Donc, afin de remédier à cette situation qui se répercute sur les comportements ludiques des enfants, il faut premièrement intervenir auprès de ces parents en les sensibilisant (p.ex., par une rencontre à la garderie) sur l'importance d'un accord commun concernant leurs structures éducatives (en les encourageant à mieux communiquer entre eux afin de remplacer le désaccord sur la structuration éducative par un accord parental).

Deuxièmement, il est essentiel de sensibiliser les parents à l'influence de l'environnement familial et aux activités avec leur enfant. Il faut démontrer aux

parents que le jeu joue un rôle primordial au niveau de la créativité, de l'affirmation et de la connaissance de soi chez l'enfant. Alors, s'ils encouragent et stimulent l'enfant dans ses jeux, celui-ci acquiert de nouvelles connaissances et améliore ainsi ses relations interpersonnelles, sa confiance avec autrui.

Il importe, en dernier lieu, d'utiliser les présents résultats avec circonspection et ce, pour les raisons suivantes. Tout d'abord, l'homogénéité de l'échantillon ne permet pas de généraliser les conclusions à l'ensemble de la population. Le nombre de sujets étudiés pourrait être augmenté et l'âge des enfants plus varié afin que l'échantillon soit plus grand et que les résultats, reliés particulièrement aux activités ludiques, soient plus discriminants. Ensuite, une diversité de milieux socio-économiques et culturels et de situations familiales permettrait de constater, sans doute, de plus grandes différences. Il est toutefois, difficile dans le cadre d'un mémoire de maîtrise de recueillir autant de données (une heure et demi d'observation par période de cinq minutes par enfant, observations réparties sur plus d'un an pour les 28 enfants, plus deux rencontres avec les parents) sur plusieurs échantillons (familles monoparentales, biparentales, reconstituées, de milieux socio-économique pauvre, moyen et riche, enfant unique, aîné, cadet, par exemple). Toutefois, une telle recherche permettrait alors de généraliser les résultats à la population globale.

Enfin, la période d'adaptation à la garderie de l'enfant ainsi que les valeurs éducatives des éducatrices n'ont pas été prises en considération dans cette recherche. Il serait en effet intéressant de vérifier s'il existe une influence

des valeurs éducatives parentales selon la période de fréquentation à la garderie, c'est-à-dire que les valeurs éducatives parentales influenceront probablement plus les activités ludiques de l'enfant avant que celui-ci ne se soit adapté au milieu de la garderie. Il serait également intéressant de vérifier, en considérant que l'enfant est adapté à la garderie, si les valeurs des éducatrices influencent plus les activités ludiques des enfants que les valeurs éducatives parentales.

## Appendices

## Appendice A

Environnement pauvre,moyen ou supérieur

Afin d'évaluer la qualité de l'environnement physique (un environnement pauvre, moyen ou supérieur), nous nous sommes basés sur les questions 4-5-6-7-8 et 11 du questionnaire «Renseignements Généraux», questionnaire auquel tous les parents ont répondu. Cinq critères permettaient d'évaluer la qualité de l'environnement physique:

- Nombre de pièces suffisantes pour le nombre de personnes vivant habituellement dans le logement ou la maison (question 4 et 11)
- Avoir au moins 100 pi<sup>2</sup> d'espace vital par personne à la maison (question 5)
- Environnement extérieur sécuritaire (question 6)
- Environnement intérieur sécuritaire (question 7)
- Environnement intérieur bien aménagé (question 8)

Un environnement physique est considéré comme «pauvre» lorsque nous retrouvons pas tous les critères, c'est-à-dire qu'il y a seulement 1 ou 2 critères sur 5.

Un environnement physique est considéré comme «moyen» lorsque nous retrouvons une cote de réussite minimum pour chacun des 5 critères (p.ex., appartement de 100 pi<sup>2</sup>, sécuritaire mais mal éclairé: sous-sol, etc.).

Un environnement est considéré comme «supérieur» lorsque tous les critères sont rencontrés et que le seuil de réussite est nettement dépassé (p.ex., maison individuelle très bien éclairée, avec un grand environnement extérieur sécuritaire, etc.).

Appendice B  
Grille d'observation

### Exemple de la grille d'observation

No _____ Nom: _____ Prénom: _____					
Date: _____ 19__ Observateur: _____					
Observation: A.M _____ P.M _____ Heure début: _____ fin _____					
Minutes	1ère min.	2e min.	3e min.	4e min.	5e min.
Type de jeu (7 cotes possibles)					
Utilisation du jeu ou jouet					
Utilisation conventionnelle ou non conventionnelle					
Accessibilité (4 cotes possibles)					
Contexte (11 cotes possibles)					
Partenaires (noms)					



## Appendice C

### Description de la grille d'observation

**MINUTES:**

Chaque chiffre représente chaque minute du cinq minutes d'observation (p.ex.: 1 = première minute, 2 = deuxième minute, etc.).

**TYPE DE JEU:**

Écrire quel type de jeu l'enfant utilise pendant les minutes d'observation (7 cotes possibles):

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| 1- Jeu fonctionnel:     | Motricité musculaire avec jeu ou sans jeu<br>Mouvements musculaires répétitifs simples avec<br>ou sans objet, motricité fine ou activité sensorielle; |
| 2- Jeu de construction: | Manipulation pour construire ou créer;  |
| 3- Jeu dramatique:      | Jeu de rôle, symbolique;  |
| 4- Jeu de règle:        | Acceptation d'avance des règles et l'ajustement de<br>ces règles;   |
| 5- Aucun jeu ou jouet:  | L'enfant ne joue à rien ou ne fait rien, il<br>a aucun jeu ou jouet;  |
| 6- Autre(s):            | Catégorisation ou classification, livres de<br>lectures;  |
| 7- Sécurité affective:  | Se bercer seul, tenir sa poupée ou sa «doudou».   |

Après avoir coté le type de jeu, il faut préciser le nom du jeu ou jouet que l'enfant a utilisé.

**UTILISATION DU JEU OU DU JOUET**

**Description du jeu ou du jouet:** Il s'agit de donner le plus de détails possibles concernant le jeu ou le jouet que l'enfant utilise (qu'est-ce qu'il utilise, comment il l'utilise, etc.)

**Utilisation conventionnelle ou non-conventionnelle:** (3 cotes possibles)

- 1- Utilise le jouet ou le jeu de façon conventionnelle;
- 2- Utilise le jouet ou le jeu de façon non-conventionnelle;
- 3- Ne s'applique pas.

**ACCESSIBILITE:** (4 cotes possibles pour chaque minute)

- 1- Jeu accessible à l'enfant;
- 2- Non accessible= utilisable par l'enfant seulement après une permission de l'adulte;
- 3- Non-accessible= utilisable seulement en présence de l'adulte;
- 4- Ne s'applique pas.

**CONTEXTE :** choisir parmi les 11 contextes de jeu suivants pour chaque minute:

- 0- l'enfant ne joue pas ou il attend que l'adulte vienne à lui pour faire un choix de jeu;
- 1- l'enfant observe;
- 2- l'enfant joue seul;
- 3- l'enfant joue en jeu parallèle à côté d'un autre enfant;
- 4- l'enfant joue avec ses pairs de même sexe;
- 5- l'enfant joue avec ses pairs de sexe différent;
- 6- l'enfant joue avec les pairs masculins et féminins;
- 7- l'enfant fait des avances à d'autres pour qu'ils jouent ensemble ou parle à d'autres enfants;
- 8- le jeu de l'enfant est influencé par ce que font les pairs (l'enfant répète les comportements qu'il observe);
- 9- l'enfant utilise l'adulte comme personne ressource ou joue ou parle avec l'adulte;
- 10- l'enfant est en train de faire un choix de jeu;
- 11- interruption du jeu : toilette, fermer la porte,etc.

**PARTENAIRES**

Il faut écrire les noms enfants avec lesquels l'enfant-cible joue pendant la minute où il est observé.

## Appendice D

Liste des jeux symboliques simples,  
moyennement élaborés, élaborés

## **LISTE DES JEUX SYMBOLIQUES SIMPLES**

Jeu de nature symbolique mais sans avoir l'intention de représenter quelqu'un ou quelque chose; utiliser du matériel à jeu symbolique sans nécessairement faire des jeux de rôles. Voici la liste des jeux «symboliques simples» de cette étude:

- jouer à la machine à coudre ou à la barbie Haute Couture (designer) sans intention d'imiter une couturière;
- jouer avec un appareil photographique sans l'intention d'imiter un photographe;
- suite à une construction, faire un train, un avion ou un camion sans avoir manifesté l'intention de faire un train, un avion ou un camion;
- se choisir des déguisements;
- jouer avec les accessoires de coiffure sans intention d'imiter un coiffeur;
- jouer avec un téléphone sans intention de parler;
- faire semblant de lire.

## **LISTE DES JEUX SYMBOLIQUES MOYENNEMENT ÉLABORÉS**

Jeu symbolique où l'enfant utilise le matériel de jeu pour faire des jeux de rôles. Voici la liste des jeux «symboliques moyennement élaborés».

- figurines, château, pouliche, maison, garage, ferme, base spatiale (Fisher Price);
- animaux de plastique, figurines de Passe-Partout;
- petite voiture, camion;
- piste de course, grande route, tapis pour petite voiture;
- vaisselle et coin maison;

- toutou, poupée barbie, poupée ordinaire;
- enfant qui se bat;
- xylophone utilisé comme une voiture.

## **LISTE DES JEUX SYMBOLIQUES ÉLABORÉS**

Jeu symbolique où les jeux de rôle sont des jeux de représentation. L'enfant représente des personnages connus ou des événements qu'il voit dans la vie de tous les jours. Voici la liste des jeux symboliques élaborés:

- jouer à la vedette de film ou de la télévision ou aux héros des livres d'histoire;
- faire la maman, le papa, le bébé, la cuisinière;
- faire l'animal entre autres le cheval;
- jouer à la gardienne, à l'éducatrice, au professeur;
- jouer au docteur, à l'infirmière;
- imiter un travailleur, un préposé au ménage;
- faire le voleur, le policier, le pompier;
- jouer au facteur, au chauffeur d'autobus, au conducteur d'automobile, au nageur, au pêcheur, au marin, jouer à l'indien, indien, à la vendeuse d'un dépanneur ou d'un magasin, à la caissière, à la danseuse.

Appendice E

Corrélations entre le Q.I.  
et le résultat au Home

### Corrélations entre le Q.I. et le résultat au Home (N =56)

	<u>QI Verbal</u>	<u>QI Non-verbal</u>	<u>QI Global</u>
<u>Jouets et jeux</u>	.4581**	.3938**	.4792**
<u>stimulation langagière</u>	.2604	.2909*	.3126*
<u>amour propre affection</u>	.1414	.3340*	.2682*
<u>apprentissages académiques</u>	.2176	.3161*	.2979*
<u>maturité sociale</u>	.3636**	.2733*	.3524**
<u>variété dans les stimulations</u>	.5119**	.4169**	.5202**
<b><u>total</u></b>	<b>.4811**</b>	<b>.4928**</b>	<b>.5468**</b>

---

\*\* = p < .01

\* = p < .05



Appendice F  
Lettre adressée aux parents

Cette lettre a été distribuée dans les garderies qui ont participé au projet (garderie Le Petit Navire, garderie du pavillon St-Arnault, Le Cheval Sautoir, La Maisonnée, La Culbute, l'Arbre Enchanté, Entre deux Nuages) afin d'obtenir l'accord des parents pour la participation de leur enfant au projet de recherche.

Trois-Rivières, 12 Octobre 1990

Madame, Monsieur,

Cette lettre a pour objet de solliciter votre participation, ainsi que celle de votre enfant, à une recherche élaborée par Colette Jourdan-Ionescu, directrice du Groupe de Recherche en Développement de l'Enfant et professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Votre enfant a été choisi parce qu'il fréquente la Garderie La Maisonnée avec laquelle nous travaillons. Votre participation impliquerait deux visites à votre domicile suivant vos disponibilités ainsi que votre accord pour des périodes d'observation du comportement de votre enfant en groupe à la garderie.

En plus d'apporter votre appui à la recherche, il vous sera possible, en participant, d'avoir un compte-rendu des résultats ainsi qu'une pochette-cadeau éducative pour votre enfant.

En restant à votre disposition pour toute demande de détails supplémentaires, nous vous prions d'agréer nos salutations distinguées.

Colette Jourdan-Ionescu  
Directrice du GREDE

Janie Béliveau  
Etudiante à la Maîtrise  
Co-responsable de la  
réalisation du projet  
Membre du GREDE  
376-5089

Participeront également au recueil de données trois étudiants(es) du GREDE.  
Coupon à retourner à l'éducatrice dans les plus brefs délais

.....

Nom de l'enfant: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom du parent: \_\_\_\_\_ No. de tél. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ J'accepte de participer à la recherche proposée.

\_\_\_\_\_ Je ne désire pas participer à la recherche

Signature: \_\_\_\_\_

### Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à sa directrice de mémoire, madame Colette Jourdan-Ionescu, Ph, D., professeure du Département de Psychologie, pour sa disponibilité, sa patience, la pertinence de ses conseils ainsi que son soutien tout au long de cette recherche.

Des remerciements vont enfin à monsieur Carl Lacharité et à madame Chantal Denis pour les conseils prodigués lors de l'étape de l'utilisation des statistiques.

## Références

- Ajuriaguerra, J., & Marcelli, D. (1982). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris: Masson, 177-185.
- Anderson, K. M. (1981). *An investigation of playfulness and ordinal position in young children*. Unpublished M. S. thesis, University of Illinois.
- Baker, C.T., Nelson, V.L., & Sontag, L.W. (1958). Mental growth and personality development: A longitudinal study. *Monographs of the society for research in child development*, 23, no. 68.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and parent - child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baldwin, A. L. (1949). The effect of home environment on nursery school behavior. *Child Development*, 20, 49-62.
- Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. (1945). The appraisal of parent behavior. *Psychology Monographs*, 58, whole no. 268.
- Barker, R., & Wright, N. (1954). *Midwest and its children*. Evanston, Ill. : Row, Peterson and Co.
- Barnett, L., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, 144 (2), 153-164.
- Bayley, N. (1933). Mental growth during the first three years : A developmental study of 61 children by repeated tests. *Genetic psychological Monographs*, 14, 1-92.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: a theory of social learning. In A. Hasley, J. Flood & A. Anderson (eds.): *Education, economy and society*. New-York: Free Press.
- Bishop, D., & Chase, C. (1971). Parental conceptual systems, home play environment and potential creativity in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 12, 318-338.

- Bledsoe, N. P., & Shepherd, J. T. (1982). A study of reliability and validity of a preschool playscale. *American Journal of Occupational Therapy*, 36 (12), 783-788.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New-York: Wiley.
- Bradley, R. H. , & Caldwell, B. M. (1984). A study of the relationship between Home environment and cognitive development during the first 5 years. *In* A.W. Gottfried (Éd.), *Home environment and early cognitive development*. London: Academic Press.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & MacKinnon, C. E. (1986). Contributions of maternal childrearing practices and play contexts to sibling interactions. *Journal of applied developmental psychology*, 7 (3), 225-236.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. (2<sup>e</sup> ed.). England: Harvard University Press.
- Brulé, H. (1974). L'activité de l'enfant d'âge scolaire et son éducateur. *In* M. Debesse (Ed.). *Psychologie de l'enfant*, (14<sup>e</sup> édition). Paris: Bourrellier, 111-122.
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1979). *Home observation of measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Carter, C., Abramovitch, R., & Pepler, D. J. (1983). The role of the mother in sibling interaction. *Child Development*, 54, 1599-1605.
- Chateau, J. (1967). *L'enfant et le jeu*. Paris: Editions du Scarabée.
- Clark, A. H., Wyon, S. N., & Richards, M. P. M. (1969). Free play in nursery school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 10, 205-216.
- Clarke-Stewart, K. A. (1979). Evaluating parental effects on child development. *Review of research in education*, 61, 47-119.

- Clarke-Stewart, K. A. (1988). Parent's effects on children's development: a decade of progress? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 41-84.
- Coderre, R. (1990). *L'influence de la structuration éducative parentale sur les enfants de niveau préscolaire*. Mémoire de maîtrise, UQTR.
- Coury, K., & Wolfgang, C. (1984). An overview of the measurement methods of toy and preference studies. *Early child development & care*, 14 (3-4), 217-232.
- Dainas, R. S. (1979). The relationship of maternal behaviors to imaginative play in preschool children. *Dissertation Abstracts International*, 39 (11-B), 5602.
- Erikson, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play: clinical observations of play disruption in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 22, 557-671.
- Erikson, E. H. (1974). *Enfance et société* (5e éd.). Neufchatel: Delachaux & Niestlé.
- Ferland, J. (1989). *Le jeu et les comportements sociaux d'affiliation et d'agonisme chez des enfants âgés de 4 et 5 ans en prématernelle*. Mémoire de maîtrise, UQTR.
- Feshbach, S. (1956). The catharsis hypothesis and some consequences of interaction with aggressive and neutral play objects. *Journal of Personality*, 24, 449-462.
- Freud, S. (1967). Principe du plaisir et névrose traumatique, le principe du plaisir et jeux d'enfants. *Essais de psychanalyse*, Paris: Payot, (6e éd.).
- Garon, D. (1982). *Le système ESAR: un modèle de classement des jouets et du matériel de jeu à l'intention des éducateurs*. Québec: Université Laval, thèse de doctorat.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.

- Gesell, A., & Ilg, L. F. (1985). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. (13e édition). Paris: PUF.
- Gesell, A., & Ilg, L. F. (1972). *Enfant de 5 à 10 ans*. (6e édition). Paris: PUF.
- Gilmore, J. B. (1966). The role of anxiety and cognitive factors in children's play behavior. *Child Development*, 37, 397-416.
- Gutton, P. (1988). *Le jeu chez l'enfant. Essai psychanalytique*. G.R.E.U.P.P., Paris.
- Hart, C. D., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavior orientations and peer status. *Child Development*, 63 (4), 879-892.
- Hatfield, J. R., Feruson, L. R., & Alpert, R. (1967). Mother child interaction and the socialization process. *Child Development*, 38, 365-414.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1979). Play and social interaction in children following divorce. *Journal of Social Issues*, 35, 26-49.
- Hinde, R. (1991). *L'enfance, au pays des géants*. Document audio-visuel, Radio-Québec. Une co-production de Thirteen-Wnet & children project inc., Londre & Antelope films L.T.D., Thirteen-Wnet.
- Hinde, R. A., Easton, D. F., & Meller, R. E. (1984). Teacher questionnaire compared with observational data on effects of sex and sibling status on preschool behavior. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Discipline*, 25 (2), 285-303.
- Hollenberg, E., & Sperry, M. (1951). Some antecedents of aggression and effects of frustration on doll - play. *Personality*, 1, 32-43.
- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16 (4), 371-372.



- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu.* trad. fr., Paris: Gallimard.
- Hutt, C. (1966). Exploration and play in children. *Symposia of the zoological society of London*, 18, 61-81.
- Johnson, J. E., & Ershler, J. (1981). Developmental trends in preschool play as a function of classroom setting and child gender. *Child Development*, 52, 995-1004.
- Kagan, J., & Moss, H. (1962). *Birth to maturity.* New-York, Wiley.
- Kaltsounis, B. (1978). Creative performance among siblings of various ordinal birth positions. *Psychology Report*, 42, 915-918.
- Klein, M. (1984). Le développement d'un enfant. *Essai de Psychanalyse.* Paris: Payot.
- Lacharité, C., & Palacio-Quintin, E. (1992). *La structuration éducative parentale chez les familles ayant des enfants d'âge préscolaire.* Article inédit, GREDE, UQTR.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence.* Paris: PUF.
- Lebovici, S., & Manciaux, M. (1987). *L'enfant et sa santé.* Paris: Doin éditeur, 399-409.
- Malrieu, P., Malrieu, S., & Widlocher, D. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry, & R. Zazzo (Eds.), *Traité de la psychologie de l'enfant* (vol. 5), (1ère éd.) (pp.139-143). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mangourguet, P. (1992). *Le Petit Larousse illustré pour tous.* Paris, Larousse. pp.559.
- Millar, S. (1968). *La psychologie du jeu.* Paris: Payot, 212-250.

- Miller, N., & Maruyama, G. (1976). Ordinal position and peer popularity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 123-131.
- Ministère des approvisionnements & Service Canada. (1993). *Classification nationale des professions*. ed. Groupe Communication Canada: Ottawa.
- Moore, A. J. (1985). Childrearing practices associated with playfulness and type A behavior in children. *Dissertation Abstracts International*, 46 (4-A), 1099.
- Pageau, D. (1992). *Structuration éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants*. Mémoire de maîtrise, UQTR.
- Palacio-Quintin, E. & Lacharité, C. (1989). Variables de l'environnement familial qui affectent le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible. Rapport au Conseil Québécois de la recherche sociale. GREDE, UQTR.
- Palacio-Quintin, E., & Lavoie, T. (1986). Questionnaire sur la structuration éducative parentale. Version préscolaire (QSEP). GREDE, UQTR.
- Palacio-Quintin, E., Jourdan-Ionescu, C., & Lavoie, T. (1989). Echelle Home préscolaire. Version révisée. GREDE. UQTR.
- Parten, M. (1932). Social Participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: victim and architect of a coercive system. In E. J. Mash, L. A. Hamerlynch, & L. C. Hardy (Eds), *Behavior modification and families*, New-York: Brunner / Mazel.
- Pederson, F. A., & Bell, R. O. (1970). Sex differences in preschool children without histories of complications of pregnancy and delivery. *Developmental Psychology*, 3, 10-15.
- Pellegrini, A. (1984). The effects of exploration and play on young children's associative fluency: A review and extension of training studies. In T. Yawkey and A. Pellegrini (Eds.), *Child's play: Applied and developmental* (pp. 237-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1987). A re-examination of the Smilansky-Parten matrix of play behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 2 (2), 89-96.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant* (6e éd.). Neufchatel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- Prentice, N. M., Manosevitz, M., & Hubbs, L. (1978). Imaginary figures of early childhood: Santa Claus, Easter Bunny and the Tooth Fairy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48 (4), 618-628.
- Quilitch, H. R., & Resley, T. R. (1973). The effects of play materials on social play. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 61, 573-578.
- Ray-Debove, J. (1986). *Le Robert Méthodique*. Paris, Robert. pp 774.
- Reuchlin, M. (1972). Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, *In* XIIIème Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française: *Milieu et développement* (pp.69-136). Paris: PUF.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem - solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Developmental*, 45, 920-927.
- Rubban, M. (1950). Sex role identification in young children in two diverse social groups. *Genetic Psychology Monographs*, 42, 81-158.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. *In* P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, 4 (4e ed.), Toronto: Wiley, 694-774.
- Rubin, K.H., & Maioni, L. T. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21 (3). 171-179.

- Sallamy, N. (1993). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse - France Loisirs, pp.142.
- Saracho, O. N. (1984). Construction and validation of the play rating scale. *Early Child Development & Care*, 17 (2-3), 199-230.
- Schaller, J. A. (1978). A critical note on the conventional use of the birth order variable. *Journal of Genetic Psychology*, 133, 91-95.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. New-York: Harper & Row .
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*, New-York: John Wiley & Sons.
- Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- SPSS (version 5.0) (1990). *Reference Guide: statistical data analyses*. Chicago, Ill.: SPSS Inc.
- Tauber, M.A. (1979). Parental Socialization techniques and sex differences in children's play. *Child development*, 50 (1), 225-234.
- Tower, R. B. (1981). The influence of parent's values on preschool children's behavior. *Dissertation Abstract International*, 41 (11-B), 4288.
- Turner, C. W., & Goldsmith, D. (1976). Effects of toy guns and airplanes on children's antisocial free play behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21, 303-315.
- Udwing, O., & Shmukler, D. (1981). The influence of sociocultural, economic and home background factors in children's ability to engage in imaginative play. *Developmental Psychology*, 17 (1), 66-72.

- Vandenberg, B. (1980). Play, problem solving, and creativity. *In* K. Rubin (Ed.), *Children's play* (pp. 49-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vondra, J. I. (1987). Parental support for exploratory motivation and competence across the first three years of life. *Dissertation Abstracts International*, 47(7-A), 2758.
- Wachs, T. D. (1978). The relationship of infant's physical environment to their Binet performance at 2,5 years. *International Journal of Behavior Development*, 1 (1), 51-65.
- Watson, G. (1957). Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. *Journal of Psychology*, 44, 227-249.
- Wolfgang, C.H., & Phelps, P. (1983). Preschool play materials preference inventory. *Early child development & care*, 12 (2), 127-141.
- Yarrow, L., Rubenstein, J., & Pederson, F. (1975). *Infant and environment*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.